Niveau(x) d'enseignement: 5 Numéro EDUQ : 9370681
Centre d'intérêt: 240

Vigneault, Marcel.

La pratique études/travail : les effets? / Marcel Vigneault. -- [Laval] : Collège Montmorency, 1993.
xxiv, 318, [1] p. ; 28 cm.

Résumé: p. v-vi. Code: 1532-0403. Bibliogr.: p. [251]-259.

ISBN 2-89058-028-8

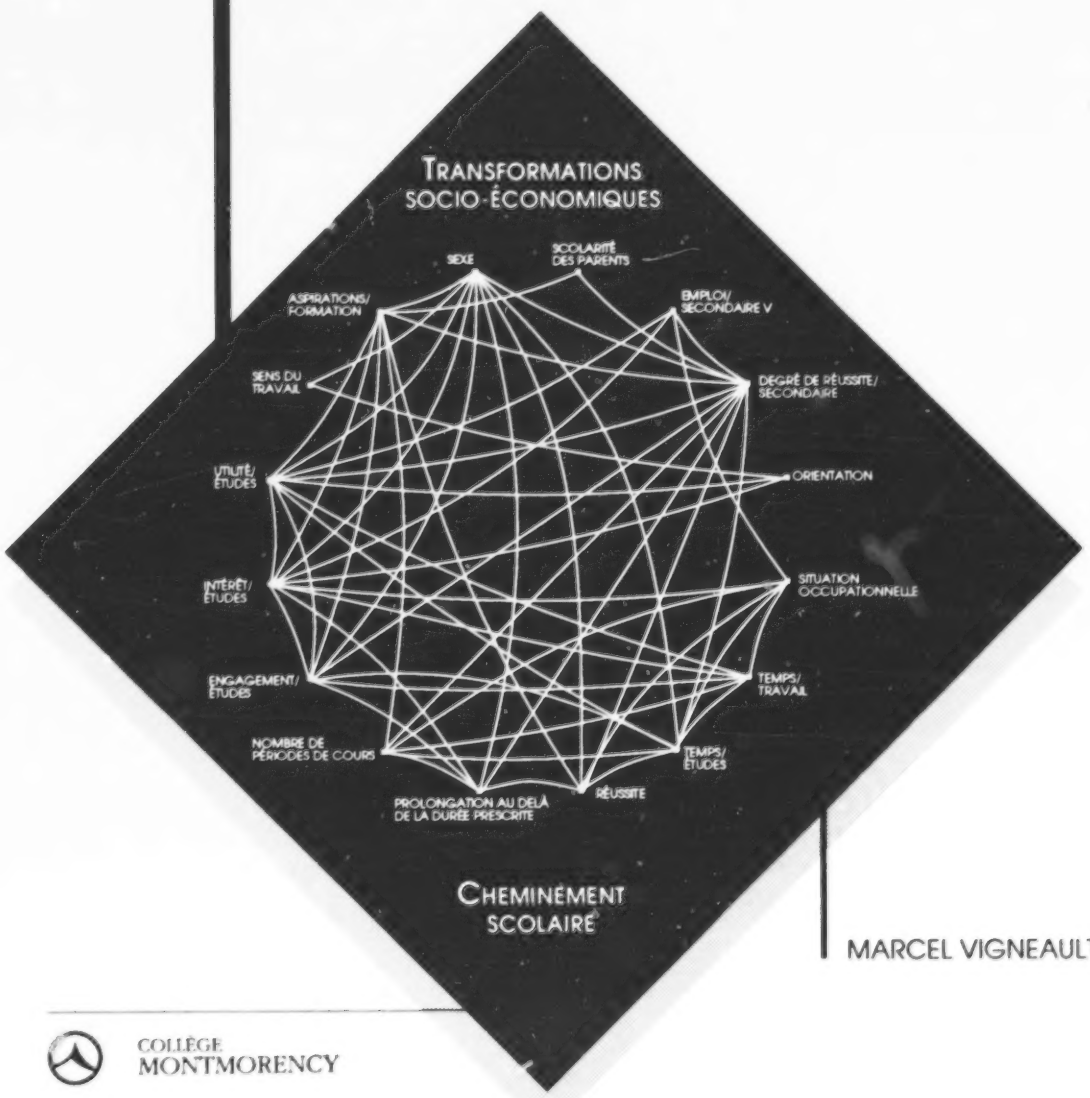
Vedette(s)-secondaire(s): Collège Montmorency

Descripteur(s): Travail rémunéré d'étudiant * Emploi d'étudiant * Orientation scolaire * Orientation professionnelle * Aspiration scolaire * Aspiration professionnelle * Cheminement scolaire * Gestion du temps * Rendement scolaire * Opinion de l'enseignant * Questionnaire * Secondaire (Ordre d'enseignement) * Collégial (Ordre d'enseignement)

La présente recherche poursuit deux objectifs. En premier lieu, elle cherche à vérifier si le phénomène de l'emploi durant l'année scolaire a des incidences sur un ensemble de variables liées au cheminement scolaire comme les attitudes à l'égard des études et du travail, l'orientation scolaire et professionnelle, les aspirations scolaires, le rythme du cheminement, le temps consacré à l'étude et la réussite scolaire. En second lieu, elle vise à recueillir les opinions des enseignants concernant l'influence de la pratique études/travail sur la qualité de la formation et des apprentissages au collégial. L'enquête s'est effectuée auprès de 1652 personnes de 15 collèges. Les résultats obtenus confirment l'influence de caractéristiques personnelles et du milieu familial sur la réussite scolaire en fin d'études secondaires et sur les aspirations scolaires. Ils révèlent que les élèves qui veulent combler un emploi ont des attitudes et des comportements semblables à ceux des élèves qui ont un emploi, ce qui amène à penser que le fait de travailler ne se réduit pas à une simple question d'utilisation de son temps. La recherche se demande finalement s'il y a lieu d'intervenir et comment le faire. Questionnaires en annexe.

Type de document:

LA PRATIQUE ÉTUDES/TRAVAIL : **LES EFFETS ?**



MARCEL VIGNEAULT

COLLÈGE MONTMORENCY

9370681

La pratique études/travail: les effets?

Marcel Vigneault

Collège Montmorency

1993

Traitement de texte:

Lucie Ouellet avec la collaboration de Johanne Frigon

Graphisme: Michel Belhumeur

Dépôt légal
Bibliothèque nationale du Québec, 1993
I.S.B.N.: 2-89058-028-8

Reproduction interdite.

Cette recherche a été subventionnée par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage.

Le présent rapport n'engage que la responsabilité du collège et de son auteur.

On peut obtenir des exemplaires supplémentaires de ce rapport auprès de la Direction des services pédagogiques du collège Montmorency, à vingt-cinq dollars l'unité. Prière d'émettre votre chèque à l'ordre du collège Montmorency.

Résumé

La littérature sur le sujet de la pratique études/travail montre que la majorité des élèves du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et de l'enseignement postsecondaire adoptent cette pratique. L'ampleur du phénomène est tributaire des grandes transformations sociales, économiques, culturelles et institutionnelles, mais aussi des disparités économiques régionales.

Les recherches menées à ce jour avaient surtout pour but d'évaluer l'influence du phénomène sur diverses variables liées au cheminement scolaire, notamment la réussite scolaire. On cherchait surtout à savoir si, en ce qui a trait au temps consacré à l'emploi, i' y a un seuil critique à ne pas dépasser.

Le but de la présente recherche est double. D'abord nous cherchons à connaître l'opinion d'enseignants et enseignantes sur l'influence de cette pratique sur la qualité de la formation offerte à l'enseignement collégial. À cause du caractère exploratoire de la démarche, il n'est pas possible de conclure qu'il y a influence. Toutefois la majorité des personnes interrogées affirment que la pratique études/travail a une influence négative sur la qualité de la formation offerte. Ce résultat incite à poursuivre la recherche.

Nous cherchons également à savoir si la pratique études/travail a une influence sur un ensemble de variables liées au cheminement scolaire des cégépiens et cégépiennes. Les principales variables dépendantes sont la réussite à la fin des études secondaires, les attitudes à l'égard de l'école et du travail, les aspirations scolaires, le temps consacré à l'étude et la réussite scolaire à l'enseignement collégial.

Nous avons fait enquête auprès de 1652 personnes étudiant dans l'un ou l'autre des 15 collèges ayant participé à cette recherche.

Les résultats obtenus confirment l'influence de caractéristiques personnelles et du milieu familial sur la réussite scolaire en fin d'études secondaires et sur les aspirations scolaires.

La grande majorité des sujets, indépendamment du sexe et du niveau socio-économique d'origine, comblent ou ont comblé un emploi tout en poursuivant leurs études. Diverses raisons incitent à travailler: pour participer à la société de consommation, pour acquérir de l'expérience, pour combler des besoins psychologiques modernes ou encore pour subvenir à ses besoins de base.

Les résultats permettent aussi de découvrir que les élèves qui veulent combler un emploi ont des attitudes et comportements qui ressemblent à ceux des élèves qui ont un emploi. Ceci nous amène à dire que l'influence de la pratique

études/travail ne se réduit pas à une simple question d'utilisation de son temps.

Le phénomène de l'emploi durant les études est associé à des attitudes et des comportements qui vont à l'encontre de l'engagement dans les études.

Enfin nous nous demandons comment intervenir pour mieux relever le défi de formation de masse.

Remerciements

Bien qu'il soit signé que par l'auteur, un travail de recherche comme celui-ci n'est réalisable que grâce à la contribution d'un grand nombre de personnes. Ces personnes ont consacré temps et efforts et cela ne peut être passé sous silence.

Nous voulons témoigner notre gratitude à mesdames Dalida Poirier, Nicole Champagne, Lucia Delvechio et Estelle Villeneuve, à messieurs Robert Ducharme et Marcel Duval qui n'ont pas hésité à nous communiquer les résultats de leurs propres travaux. Nous leur sommes particulièrement reconnaissant de nous avoir fait profiter de leur expérience dans le domaine qui nous intéresse ici. Nous exprimons aussi notre gratitude aux personnes qui se sont empressées de nous faire parvenir des ouvrages, articles et autres documentations; nous pensons plus particulièrement à messieurs Jean Dangte et Claude Desjardins.

Nous remercions vivement messieurs Jean-Guy Banville, François Lasnier et Benoît Laplante, ph.d., pour le temps, les efforts et l'appui qu'ils nous ont si généreusement accordés. Sans leurs précieux conseils au plan méthodologique, il eût été impossible de mener à bien ce travail.

Nous sommes redevable à la Direction de l'aide aux usagers du système Gide, au service de recherche de la Direction générale de l'enseignement collégial et à la Direction de la recherche du Ministère de la Main-d'oeuvre, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle pour leur collaboration. Mesdames Lyne B. Trudel et Jane-Hélène Gagnon, monsieur Lalande soyez ici remerciés.

Nous sommes aussi redevable à toutes les personnes qui ont si gentiment accepté de fournir leur aide pour la cueillette des données. Comme nous avons convenu de ne pas mentionner les collèges qui ont accepté de participer à cette recherche, il ne nous est pas permis de nommer ces personnes. Qu'elles soient remerciées.

Nos remerciements s'adressent également aux personnes qui ont commenté les différentes versions du questionnaire d'enquête auprès des élèves. Ces commentaires ont grandement contribué à en faire un instrument de qualité.

Nous n'oublions pas la collaboration des élèves qui ont participé à l'enquête. C'est avec sérieux qu'ils se sont acquittés de leur tâche. Merci! Merci aussi aux enseignantes et enseignants qui ont accepté de répondre à la question que nous leur avons adressée.

Enfin merci à Simon-Pierre Dufour pour le travail de révision du présent rapport.

Soulignons, pour terminer, l'encouragement prodigué par les pairs et personnes de notre entourage lors des périodes les plus difficiles. Nous leur témoignons toute notre gratitude.

La réalisation de cette recherche fait partie des activités de mise en oeuvre du plan de développement du collège Montmorency. Quant à nous, nous croyons pouvoir dire: mission accomplie! Espérons que ce rapport saura répondre aux attentes et interrogations.

TABLE DES MATIÈRES

Résumé v

Remerciements vii

TABLE DES MATIÈRES xi

LISTE DES TABLEAUX xv

LISTE DES FIGURES xix

Prologue xxi

Introduction 1

1. L'objet de la présente recherche 5
2. Démarche et sommaire du rapport 5

Première partie 7

Chapitre I La pratique études/travail: une fenêtre sur les transformations sociales, économiques, culturelles et institutionnelles? 9

1. Contexte économique: quelques éléments 11
2. Évolution de l'emploi 13
3. La formation et la relation avec l'école 16
4. L'emploi à temps partiel et la pratique études/travail 21
5. Et la famille? 22
6. L'école, les objectifs de formation et l'intégration au marché du travail 26

Chapitre II Orientation scolaire et professionnelle, aspirations scolaires et rythme du cheminement 31

1. Orientation scolaire et professionnelle et emploi durant les études 33
2. Aspirations scolaires et professionnelles 36
3. Rythme du cheminement 38

Chapitre III Temps consacré à l'étude: aperçu 41

1. Temps consacré à l'étude 43
2. Emploi et temps consacré à l'étude 47
3. Que retenir? 51
4. Autres facteurs 52

Chapitre IV Emploi durant les études et réussite scolaire 59

1. Perception de l'influence et rendement scolaire estimé 61
2. Emploi, temps consacré à l'emploi et réussite réelle 62
3. Critiques 65

Deuxième partie 67

Chapitre I La pratique travail/études et la qualité de la formation: de l'avis de quelques enseignantes et enseignants 69

Troisième partie 77

Chapitre I L'enquête auprès des élèves: objet et description de la méthodologie 79

1. Objet 81
2. Principales étapes de l'élaboration du questionnaire d'enquête auprès des élèves 81
3. L'échantillonnage 88
4. Choix de la période d'administration des questionnaires 95
5. Demandes de collaboration 96
6. Protocole d'administration 96
7. Traitement des données 98

Chapitre II Variables, fréquences et analyses exploratoires 105

1. Région - réseau 107
2. Âge 107
3. Sexe 108
4. Lieu de résidence 108
5. L'occupation des parents 109
6. Scolarité du père 109
7. Scolarité de la mère 109
8. Revenu des parents 110
9. Lieu de naissance et langue parlée à la maison 110
10. L'année d'obtention du diplôme d'études secondaires 110
11. Rendement scolaire en cinquième secondaire 111
12. Programme d'études 114
13. Secteur général/professionnel 116
14. Choix de programme 117
15. Année d'études 117
16. Nombre de sessions à l'enseignement collégial 118
17. Nombre de sessions à faire 119
18. Durée des études collégiales 121
19. Motifs expliquant le prolongement des études collégiales 123

20. Choix de carrière 126
21. Aspirations scolaires 127
22. Nombre de cours suivis à l'hiver 1992 128
23. Prévision de réussite à l'hiver 1992 128
24. Réussite scolaire à l'automne 1991 129
25. Opinion à l'égard des résultats scolaires au cégep 131
26. Attitudes à l'égard de l'école et du travail (question 25) 131
27. Temps consacré à l'étude en dehors des heures de classe 134
28. Temps consacré à l'emploi durant l'année scolaire 1991-92 137
29. L'horaire de travail 141
30. Pourquoi comble-t-on un emploi? 142
31. Les liens entre l'emploi et la formation 148
32. Âge au premier emploi 149
33. Et pour ceux et celles qui n'ont pas d'emploi, pourquoi en est-il ainsi? 150
34. Participation au marché du travail durant l'année scolaire au cours de la formation secondaire et collégiale 154
35. Autres activités 157
36. Autres commentaires sur le cheminement scolaire 157

Chapitre III Relations entre la situation occupationnelle, le temps consacré à l'emploi et les variables du cheminement scolaire 159

1. Étude des relations entre le statut occupationnel et les variables définies comme dépendantes dans le cadre de la présente recherche 161
2. Étude des relations entre le temps consacré à l'emploi et les variables définies comme dépendantes 164

Chapitre IV La pratique études/travail: vers un modèle de relations ... 171

1. Le degré de réussite scolaire à la fin des études secondaires 172
2. Signification du travail (échelle 4.1) 175
3. Engagement dans les études (échelle 5.1) 178
4. Perception de l'instrumentalité des études (échelle 5.2) 182
5. Intérêt pour les études (échelle 5.3) 185
6. Clarté de l'orientation scolaire et professionnelle 188
7. Les aspirations scolaires 190
8. Nombre de périodes de cours auxquelles sont inscrits les sujets à l'hiver 1992 193
9. Prolongation des études au delà de la période prescrite 197
10. Temps consacré à l'étude 201
11. Réussite à l'hiver 1992 212

Chapitre V Que faut-il retenir? 217

1. Le contexte; rappel de quelques éléments 219

2. Caractéristiques socio-démographiques et scolarisation 219
3. À propos du phénomène 220
4. Aucune influence sur... 221
5. Là où l'on observe des relation significatives... 224
6. Un modèle de relations? ... une esquisse! 227

Chapitre VI Faut-il intervenir? 231

1. Quelques pistes d'intervention 236
2. Vers une politique d'ensemble en matière de jeunesse 240

Conclusion 244

Annexe I Instrument d'enquête auprès des enseignantes et enseignants 263

Annexe II Le questionnaire d'enquête auprès des élèves 266

Annexe III 281

Protocole d'administration 281

Annexe IV Commentaires fournis au sujet du cheminement scolaire au collège 289

Annexe V Tableaux complémentaires 320

LISTE DES TABLEAUX

1. La pratique études/travail: les principaux facteurs à considérer 4

2. Échelles d'attitudes, corrélations item-total 85

3. Répartition des répondants et répondantes selon la réponse fournie à la onzième question portant sur le rendement scolaire en cinquième secondaire et selon la moyenne des notes au bulletin scolaire de la cinquième secondaire 86

4. Éléments du profil socio-économique par région 90

5. Répartition des élèves du réseau collégial francophone, par région et par réseau et échantillon visé 94

6. Cote du secondaire; moyennes et écart-type selon le sexe pour l'échantillon et pour l'ensemble de la population inscrite à l'automne 1991 à un programme conduisant à un diplôme d'études collégiales à l'enseignement ordinaire dans les réseaux public et privé 112

7. Distribution des cotes du secondaire regroupées en classes pour l'échantillon et la population 113

8. Répartition des répondants et répondantes par famille de programmes 116

9. Répartition des répondants et répondantes selon le nombre de sessions faites à ce jour (incluant la session hiver 1992) 119

10. Répartition des répondants et répondantes selon l'estimation du nombre de sessions à faire pour compléter le D.E.C. 120

11. Répartition des répondants et répondantes selon le nombre prévu de sessions pour compléter le D.E.C. et ce, par formation 122

12. Motifs à l'appui de la prolongation des études collégiales 125

13. Répartition des répondants et répondantes selon le taux de réussite à l'automne 1991 130

14. Répartition des répondants et répondantes selon le résultat brut à chacune des quatre échelles d'attitude 133

15. Corrélations entre les échelles 134

16. Répartition des répondants et répondantes selon le temps consacré à l'étude 135

17. Répartition des répondants et répondantes selon le nombre d'heures consacré à l'emploi 138

18. Répartition des répondants et répondantes travaillant 5 heures et moins ou pas du tout selon l'estimation du rendement scolaire en cinquième secondaire 141

19. Horaire de travail durant la semaine précédant l'enquête: fréquences observées 142

20. Pourquoi travaille-t-on?: motifs retenus selon la fréquence 143

21. Répartition des répondants et répondantes selon le motif le plus important 146

22. Âge au premier emploi 149

23. Raisons retenues, selon la fréquence, pour expliquer qu'on soit sans emploi à l'hiver 1992 150

24. Fréquence selon la raison la plus importante 151

25. Résultats des tests T (Student) 153

26. Répartition des répondants et répondantes selon le nombre d'années de travail depuis la première année du secondaire 156

27. Analyse des relations entre le temps consacré à l'emploi et les variables dépendantes: principaux résultats des régressions logistiques standard . 166

28. Relation entre le temps consacré à l'emploi, le nombre de périodes de cours et le temps consacré à l'étude 167

29. Régressions linéaires, variable dépendante: cote de réussite au secondaire 174

30. Régressions logistiques, variable dépendante: échelle 4.1, signification du travail 177

31. Régressions logistiques, variable dépendante: échelle 5.1, engagement dans les études 179

32. Régressions logistiques, variable dépendante: échelle 5.2, instrumentalité des études 184

33. Régressions logistiques, variable dépendante: échelle 5.3, intérêt pour les études 187

34. Régressions logistiques, variable dépendante: clarté de l'orientation . . 190

35. Régressions logistiques, variable dépendante: aspiration universitaire (1) ou non (0) 192

36. Régressions linéaires, variable dépendante: nombre de périodes de cours à l'hiver 1992 196

37. Régressions logistiques, variable dépendante prolongation des études au delà du temps prescrit (Q15_1= 1 si coché) 200

38. Régressions linéaires, variable dépendante: temps consacré à l'étude . 203

39. Régression linéaire, variable dépendante: temps consacré à l'étude... à la 3e étape la cote/sec. a été remplacée par l'estimation du rendement scolaire en cinquième secondaire 210

40. Régressions logistiques, variable dépendante: réussite de tous les cours à l'hiver 1992 (1) ou pas (0) 214

41. Régressions logistiques, variable dépendante: échelle 4.1, signification du travail (complément) 321

42. Régressions logistiques, variable dépendante: échelle 5.1, engagement dans les études (complément) 322

43. Régressions logistiques, variable dépendante: échelle 5.2, instrumentalité des études (complément) 323

44. Régressions logistiques, variable dépendante: échelle 5,3 intérêt pour les études (complément) 324

45. Régressions logistiques, variable dépendante: clarté de l'orientation (complément) 325

46. Régressions logistiques, variable dépendante: aspiration universitaire (1) ou non (0) (complément) 326

47. Régressions linéaires, variable dépendante: nombre de périodes de cours à l'hiver 1992 (complément) 327

48. Régressions logistiques, variable dépendante: prolongation des études au delà du temps prescrit (Q15_1= 1 si coché, complément) 328

49. Régressions linéaires, variable dépendante: temps consacré à l'étude (complément) 329

50. Régressions logistiques, variable dépendante: réussite de tous les cours à l'hiver 1992 (1) ou pas (0), (complément) 330

LISTE DES FIGURES

Figure 1 Principaux facteurs ayant contribué au développement de la pratique études/travail 25

Figure 2 Relations entre les facteurs considérés 228

"Dans une société démocratique, l'éducation poursuit deux buts essentiels: faire acquérir à la nouvelle génération les connaissances, les compétences, les attitudes, les valeurs, les usages, les croyances qui lui permettront de s'insérer de façon positive, acceptable, dans la société existante et, en même temps, aider cette jeune génération à devenir elle-même, tant parce que c'est son droit que pour garantir le dynamisme de la société" (Viviane De Landsheere, 1988, p.19)

PROLOGUE

Prologue: extraits d'entrevues.

Caroline, Daniel, le "chum" de Chantal, Paul, Nathalia et France.

Caroline,

"Moi, cinq cours par session c'est le maximum que je peux prendre. Quand tu travailles 40 heures par semaine c'est impossible d'en prendre plus... Même là, il était temps que la session finisse, je n'en pouvais plus. Cet été, juste le travail ce sera comme être en vacances. En mars, j'ai perdu connaissance au bureau. J'ai passé des tests médicaux qui n'ont rien révélé d'anormal. J'étais simplement épuisée.

Je n'ai pas le choix, il faut que je travaille pour payer mon appartement et mon automobile. De toute façon, être seulement étudiante et ne pas avoir d'argent ce n'est pas une vie. J'ai une amie qui étudie en comptabilité, elle a tellement de travaux qu'elle ne peut rien faire d'autre. Dans le fond, pourquoi est-ce si exigeant les études en comptabilité? On pourrait en demander moins...c'est juste pour sélectionner le monde".

Moi, je ne veux pas vivre comme elle. C'est quand t'es jeune que tu peux vivre... C'est pas à trente ans avec un job et deux ou trois enfants que je vais vivre! C'est maintenant ou jamais et pour cela, il faut bien que je travaille. Non je n'ai pas envie de me cloîtrer dans les études".

Daniel,

"Ça fait cinq ans que je suis au cégep et je n'ai pas encore obtenu mon diplôme. Je ne peux plus continuer comme cela. J'ai des amis qui ont commencé en même temps que moi et qui terminent leur bac. Je veux aller à l'université, mais en quoi? Cette session-ci, je réussis assez bien mais il a fallu que je m'y mette. Je me rends compte que pour réussir il faut que j'étudie... un peu au moins. Mais ce n'est pas facile; je travaille 35 heures par semaine, j'ai une automobile, une moto, je suis un maniaque du ski et j'arbitre à la balle molle. Le seul temps que j'ai pour penser c'est la nuit mais, autant que possible, je me sers de ce temps pour dormir... La carrière idéale? C'en serait une qui me permettrait de relaxer!"

Le "chum" de Chantal...

> *"... mon "chum" non plus n'est pas orienté, ça fait un beau couple n'est-ce pas? Lui, il a fait une année au collège. Il a bien réussi; il a abandonné un seul cours. Il dit qu'il aimait le collège mais il n'y était pas souvent. Il était plus souvent à son travail. Étudier et travailler en même temps ce n'est pas possible; je lui disais souvent. Il travaillait jusqu'à 11 heures ou minuit puis il faisait ses travaux scolaires jusque vers 3 ou 4 heures du matin. Il ne savait plus ce qu'il voulait. Son patron lui a offert le poste de gérant. Il est venu les yeux ronds quand il a su le salaire: 27 000 dollars par année. À vingt ans, avoir un tel salaire c'est tentant. Alors il a laissé les études. Il aimerait revenir, mais pas avec 6 000 dollars par année..."*

Nathalia...

> *"Je ne sais plus quelle orientation choisir. Qu'est-ce qui me convient? Il faut que je tienne compte de la durée des études, des possibilités d'emploi et de la sécurité d'emploi, cela est très important pour moi...le salaire aussi.... Je ne peux plus me permettre de gagner 6 ou 7 dollars de l'heure. L'argent c'est rendu débile... j'ai besoin de beaucoup d'argent (Nathalia a un emploi de "barmaid" actuellement et a abandonné deux cours cette session-ci à cause de son emploi) et cela remet en question mes études et mon orientation parce que je sais qu'au départ, dans plusieurs orientations, je n'aurai pas le salaire que je fais actuellement. Je dépense trop, je le sais...mais je ne suis plus capable de me priver...j'ai même abandonné deux sessions de cégep à cause de cela et je ne compte pas les autres cours que j'ai abandonné aux autres sessions. Peux-tu m'aider à trouver quelque chose qui me conviendrait très bien, un travail où il y aurait beaucoup de sécurité et un salaire élevé... qui se ferait facilement et rapidement et surtout qui ne demanderait pas de mathématiques?"*

France...

> *"Moi, réellement, je ne me vois pas juste faire du cégep; la vie c'est pas juste le cégep. Alors je travaille pour avoir de l'argent, pour me payer des divertissements, pour m'acheter une automobile. Cela me permet d'avoir des buts et d'essayer de les atteindre; pour moi c'est tout un but que de dire que j'économise pour me payer mon automobile!"*

INTRODUCTION

Phénomène nouveau? Oui et non. Si, dans les années cinquante, soixante, et même soixante-dix, une minorité d'élèves avait, par besoin, un emploi rémunéré durant l'année scolaire, il semble bien qu'aujourd'hui ce n'est plus le lot d'une minorité et on travaille pour des raisons fort diversifiées. La participation au marché du travail aurait au moins doublé au cours des quinze dernières années (Beaudin, 1990).

À l'enseignement collégial, les enquêtes récentes sur le sujet (Bureau de la statistique du Québec, 1986; Arseneault et Soucy, 1989; Choquette et Gagné, 1988; Gareau, 1987, 1990; Lalancette, 1989; Dauphinais, 1991; Schetagne, 1991; Vigneault, 1987) nous apprennent qu'une majorité de cégépiens et cégépiennes a un emploi rémunéré durant l'année scolaire. À l'enseignement universitaire, les enquêtes réalisées à ce jour révèlent un portrait sensiblement comparable (Hamel, 1989; Poirier, 1990; Vanasse, 1990). Les enquêtes réalisées dans quelques écoles polyvalentes (Arseneault, 1991; Champagne[1]; Comité d'étude de l'école Armand-Corbeil, 1988; Lemyre-Desautels et al. 1991) montrent que c'est aussi le cas au deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

En moins de vingt ans, et peut-être surtout ces dix dernières années, la pratique études/travail est devenue la norme et c'est à se demander pourquoi il y a encore des élèves qui résistent au phénomène. Selon Poirier (1990), on ne travaille pas parce qu'on est plus âgé, parce qu'on est parent... parce qu'on est différent de l'élève classique qui, lui, travaille.

Cette situation n'est pas particulière au Québec: travailler et étudier est devenu pratique courante en Amérique du Nord et en Australie (O.C.D.E.; voir Beaudin, 1990).

Les institutions scolaires se préoccupent de plus en plus de cette pratique, les diverses enquêtes locales et régionales témoignent de cela; des personnes engagées en éducation commencent à réclamer un débat public sur ce phénomène pour le moins controversé (Baby, Bélanger et al., 1992[2]). Poursuivre des cheminements scolaire et occupationnel de manière synchronique dans la société actuelle ce n'est peut-être pas la même chose que la poursuite d'un cheminement scolaire puis occupationnel tel qu'on l'a connu dans le passé.

C'est à force de se pencher sur la question que l'on réalise l'étonnante complexité du phénomène qui résulte de multiples transformations sociales et qui peut avoir des répercussions importantes sur plusieurs institutions concernées par les jeunes. Le tableau 1 présente un aperçu des principales dimensions à considérer pour en bien saisir l'origine et la portée.

---

1 communication personnelle

2 Au fil des événements, 28, 8, p. 5.

Tableau 1

La pratique études/travail: les principaux facteurs à considérer.

Contexte social	Situation personnelle	Situation occupationnelle
transformations économiques transformations du travail lois du travail statut relié au travail disponibilité de l'emploi valorisation de l'autonomie financière habitudes de consommation influence des médias transformation de la famille pouvoir politique de la jeunesse adolescence et statut social de l'élève mission de l'école Contexte scolaire accessibilité sélection exigences scolaires stratifications régimes pédagogiques curriculum organisation scolaire formules pédagogiques valorisation de l'étude	âge sexe aptitudes condition physique type de personnalité intérêts valeurs développement personnel, social et vocationnel perspective temporelle style cognitif origine socio-économique lieu de résidence	statut occupationnel temps consacré au travail motivations histoire occupationnelle type de travail lieu de travail horaire de travail revenus lien emploi/formation Cheminement scolaire attitudes études/travail encouragements aspirations temps consacré à l'étude rythme persistance engagement activités parascolaires échanges avec les pairs et membres du personnel satisfaction

1. L'objet de la présente recherche:

Nous n'avons pas l'intention de procéder à une étude exhaustive de tous les facteurs en cause dans le phénomène qui nous intéresse. À preuve, notre attention ne porte pas sur la complexité des tâches à accomplir dans les emplois généralement offerts aux élèves ni sur les apprentissages qui peuvent résulter de l'exercice de ces tâches.

Nous n'analysons pas non plus le rôle de la famille immédiate sur les aspirations de consommation des jeunes et la décision de combler ou non un emploi durant l'année scolaire. Nous ne nous intéressons pas plus au revenu ni au taux d'endettement des cégépiennes et cégépiens.

Comme le titre l'indique, notre attention porte sur les effets de cette pratique études/travail chez les élèves de l'enseignement collégial. Nous cherchons à savoir si le phénomène de l'emploi durant l'année scolaire a une influence sur un ensemble de variables liées au cheminement scolaire des élèves. Les variables qui nous intéressent sont les attitudes à l'égard des études et du travail, la clarté de l'orientation scolaire et professionnelle, les aspirations scolaires, le rythme du cheminement, le temps consacré à l'étude et la réussite scolaire.

Toujours à propos des effets de cette pratique, l'autre aspect qui retient notre attention est la qualité de la formation offerte. Comme de plus en plus d'élèves adoptent cette pratique, le système doit composer avec ce phénomène. Actuellement, nous ne connaissons pas les effets sur la qualité de la formation offerte. Nous tentons donc d'obtenir des éléments de réponse en cherchant à savoir ce qu'en pensent des enseignantes et enseignants du réseau.

2. Démarche et sommaire du rapport:

Dans un premier temps, on cherche à découvrir ce que les ouvrages publiés sur le sujet peuvent nous apprendre. Au premier chapitre, l'exercice est de camper les principales transformations sociales et économiques à l'origine du phénomène. Les éléments dont il est question sont ceux qui apparaissent sous la rubrique contexte social au tableau 1.

Les chapitres suivants fournissent un aperçu des résultats des recherches effectuées à ce jour en ce qui a trait à l'effet du phénomène sur les aspirations scolaires, l'orientation scolaire, le rythme du cheminement, le temps consacré à l'étude et la réussite scolaire.

La deuxième partie porte sur les effets de la pratique études/travail sur la qualité de la formation offerte. Comme nous l'avons mentionné précédemment, il s'agit

en fait d'une analyse exploratoire de ce que quelques enseignants et enseignantes en pensent.

La troisième partie débute par une description méthodologique de l'enquête auprès des élèves. Cette partie permet de mieux comprendre la démarche suivie pour la préparation de l'instrument de cueillette des données, les procédures d'administration du questionnaire, la population à l'étude et le traitement des données. Ces aspects sont essentiels à une compréhension juste des résultats et de leur portée.

Les résultats de l'enquête suivent. Premièrement, nous décrivons les données obtenues et nous procédons à des analyses préliminaires qui permettent de préciser davantage les éléments à considérer dans les analyses subséquentes.

Par la suite, nous cherchons à savoir s'il y a des relations entre la situation occupationnelle des sujets, le temps consacré à l'emploi et les résultats obtenus aux variables dépendantes. Enfin, les analyses multivariées permettent de jeter les bases d'un modèle de relations entre les principales variables retenues dans le cadre de la présente recherche. Ceci aide, croyons-nous, à mieux évaluer l'influence spécifique du phénomène sur le cheminement scolaire.

Nous terminons en nous demandant si on doit intervenir et comment.

Nous aurions aimé avoir plus de temps, d'une part pour faire l'analyse de données que nous avons dû mettre de coté et, d'autre part, pour mieux faire rapport. Nous espérons toutefois que nous avons su rendre intelligible, dans le temps qui nous était imparti, la masse d'informations qui résulte de cette recherche.

PREMIÈRE PARTIE

CHAPITRE I

LA PRATIQUE ÉTUDES/TRAVAIL:
UNE FENÊTRE SUR LES TRANSFORMATIONS
SOCIALES, ÉCONOMIQUES, CULTURELLES ET INSTITUTIONNELLES?

Le phénomène de l'emploi durant l'année scolaire n'aurait pu prendre l'ampleur qu'il connaît actuellement sans l'accord clair ou implicite de toutes les parties concernées. Pour qu'un si grand nombre d'élèves occupent un emploi tout en poursuivant leurs études, il faut bien qu'il y ait des emplois à combler, que ces jeunes fassent l'affaire et que les parents ne s'y opposent pas. Le phénomène ne pouvait pas se développer non plus à l'encontre des lois, réglementations ou normes du travail. C'est le propos du présent chapitre. Pourquoi s'intéresser à ces aspects alors que l'étude porte surtout sur les effets du phénomène? S'il est utile de comprendre pourquoi une personne choisit (choisit-elle vraiment?) de travailler durant ses études, il apparaît encore plus important de saisir comment le contexte dans lequel s'exerce ce choix a été redéfini par un ensemble de transformations sociales. Parce que s'il faut prendre position et entreprendre des actions à l'égard du phénomène, celles-ci ne porteront fruit que si elles reposent sur l'analyse la plus juste possible du contexte dans lequel ce phénomène s'est développé.

Pour éviter toute confusion, précisons que nous utiliserons le terme formation dans le sens suivant: pour nous il s'agit à la fois de l'éducation intellectuelle (et de ses résultats; la connaissance et la culture) et de l'éducation spécialisée acquises à la fréquentation du système scolaire.

1. Contexte économique: quelques éléments

Dans le cadre d'un dossier sur l'évolution économique des dernières années, une émission de la société Radio-Canada concluait que les institutions sociales, politiques et même syndicales n'arrivent pas à suivre le rythme des transformations en ce qui a trait à la façon de commercer et que cette situation ne serait pas sans conséquence pour l'avenir des québécois et québécoises. Mais que se passe-t-il au juste? Sans prétendre fournir une analyse et une synthèse parfaites de ces transformations, les éléments présentés ici permettent d'en saisir les grandes lignes. C'est du moins ce que nous espérons.

D'abord, au plan économique les vingt dernières années ont été marquées par un ralentissement de la croissance de production. Par rapport au taux de production par personne au travail, le Canada se classerait maintenant au sixième rang des sept pays les plus industrialisés (Betcherman, 1991).

La diminution de la croissance démographique qui influence le marché de certains produits compte parmi les causes de ce ralentissement. Il y a donc resserrement de la concurrence et recherche de nouveaux marchés (Clarkson et al. 1989). L'importance du secteur des services joue aussi dans la balance, prenant de plus en plus de place par rapport aux industries productrices. Actuellement on peut parler d'une économie de service.

De 1970 à 1988 la production mondiale augmente et la concurrence devient plus vive. Plusieurs nouveaux pays producteurs ont une main-d'oeuvre peu coûteuse et de plus en plus de travailleuses et travailleurs non spécialisés se retrouvent finalement en concurrence avec des personnes qui, ailleurs, acceptent des conditions de travail jugées inacceptables ici. Ceci fait en sorte qu'il est de plus en plus tentant de diriger les productions à fort contenu de main-d'oeuvre vers des pays où la main-d'oeuvre est meilleur marché. Selon Landry (1991), le Canada se "désindustrialise" et pour appuyer cette affirmation il se réfère à des données de Statistique Canada qui montrent qu'il y a dix ans l'emploi dans le secteur manufacturier représentait 25 pour cent de l'emploi total, aujourd'hui, ce secteur ne compte que pour 14 pour cent de l'emploi.

Discutant de l'importance de la culture scientifique dans les défis économiques à relever, Souque (1988) souligne que dans le réaménagement mondial des structures de production et de mise en marché, l'avantage comparatif du Canada au point de vue économique devient un objectif prioritaire. À cet égard, les grandes questions seraient les suivantes: où se feront les travaux de recherche et de développement, où se fera la production spécialisée? Il semble bien que l'avenir économique des pays dépende de plus en plus de l'importance de la proportion d'emplois de recherche, de développement et de production spécialisée.

Un autre élément critique ces temps-ci, au Québec comme au Canada, est la poursuite des politiques de redistribution des revenus en faveur des individus qui a provoqué des dépenses plus importantes que les recettes fiscales. Les dettes nationales, qui ne cessent de grimper, font augmenter le fardeau fiscal et provoquent des remises en question des programmes sociaux (santé, éducation, sécurité sociale...) dont profite une proportion de plus en plus large de la population.

Comme le taux de surface de vente a augmenté par rapport à la population, le commerce de détail est devenu plus concurrentiel (Clarkson et al. 1989). Il fallait trouver de nouveaux marchés et on a rapidement réalisé que la jeunesse est une source importante d'occasions d'affaires (Clarkson et al. 1989, Des Roberts, 1989). Le foisonnement de publicités qui incitent à acquérir ceci ou cela afin de profiter de la vie dès maintenant en témoigne. Même le secteur de l'automobile a pris conscience du pouvoir économique grandissant des jeunes. À preuve, certaines publicités télévisées comme celles sur la petite Métro de GÉO s'adressent spécifiquement aux étudiants et étudiantes.

Cette situation de concurrence n'a pas été non plus sans faire pression en vue d'élargir les heures d'affaires, ceci ayant pour conséquence l'augmentation de l'offre de travail aux jeunes car, une forte proportion des emplois dans ce secteur s'adressent à eux. Nous reviendrons sur cet aspect plus loin.

2. Évolution de l'emploi

De retour à une économie de marché, les politiques économiques visent moins le plein emploi qu'une adaptation de la main-d'oeuvre au marché tel qu'il se présente et se présentera dans l'avenir (collectif de la revue Interventions économiques, 1984). Le chômage augmente et devient plus chronique. En effet, malgré les sept années de croissance qui ont suivi la récession économique du début des années 80 le taux de chômage a à peine fléchi.

À la fin des années 80, près de 70 pour cent de la main-d'oeuvre se concentre dans le secteur des services (Betcherman 1991, Clarkson et al. 1989, ministère des affaires internationales, 1991) et c'est dans ce secteur que se retrouvent 90 pour cent des nouveaux emplois. Les travailleurs et travailleuses du secteur des produits perdant leur emploi doivent regarder du côté des services pour continuer leur carrière, souvent à un salaire moindre.

Entre 1967 et 1986 le pourcentage de la main-d'oeuvre à salaire moyen diminue et le pourcentage des bas salariés augmente (Betcherman, 1991; Riche, 1991). Riche (1991) va même jusqu'à dépeindre l'avenir du monde du travail au Canada de la manière suivante: l'élite, ayant un emploi assuré bien rémunéré et représentant environ le quart de la main-d'oeuvre; un deuxième quart occupant des emplois peu ou semi-spécialisés et l'autre moitié de la main-d'oeuvre dont la carrière se caractérise par une alternance constante entre l'emploi et le chômage.

2.1 Les qualifications de travail...

Résultat des changements technologiques et de la mondialisation des marchés, le pourcentage d'emplois qui demandent des compétences et aptitudes plus élevées est à la hausse. La part de l'emploi exigeant une scolarisation inférieure ou équivalente à des études secondaires diminue au profit de celle exigeant des études postsecondaires (Conseil économique du Canada 1991). Il n'y a pas si longtemps, plusieurs grandes entreprises comme Bell Canada embauchaient des finissantes et finissants de l'enseignement secondaire pour des postes techniques alors que maintenant on n'y entre pas sans une formation collégiale.

Bernier (1990) vient en quelque sorte confirmer cela car, suite à une étude de quatre sous-secteurs du secteur tertiaire, elle remarque que l'évolution de la structure des qualifications de travail est marquée par un renforcement de la division du travail basée sur la formation scolaire (la formation secondaire prépare à des emplois de soutien, la formation collégiale prépare à des emplois techniques et la formation universitaire correspond aux emplois professionnels) avec une importance plus grande qu'auparavant donnée aux groupes occupant des fonctions techniques ou professionnelles.

Et, s'il faut en croire le ministère des affaires internationales (1991), le mouvement n'est pas à la veille d'être renversé puisqu'il prévoit qu'à l'aube de l'an 2000 près de 65 pour cent des emplois au Québec exigeront un diplôme d'études collégiales ou d'études universitaires. Le groupe qui connaîtra l'expansion la plus rapide même s'il ne représente qu'une faible proportion de l'emploi total englobera des emplois de professionnel et de gestion à rémunération élevée dans l'ingénierie, les soins de la santé, l'environnement et l'informatique (Clarkson et al., 1990).

Heureusement, en même temps le niveau d'instruction de la main-d'oeuvre progresse: le pourcentage de personnes ayant complété des études secondaires et postsecondaires est à la hausse. Par contre, la main-d'oeuvre peu instruite se retrouve dans une situation de plus en plus difficile (Betcherman, 1991; Stern et Eichorn, 1989), ce qui fait d'ailleurs ressortir l'importance de mettre en place des solutions visant à réduire le phénomène de l'abandon scolaire à l'enseignement secondaire et aussi à l'enseignement collégiale (Bélisle et Lapierre, 1990).

Si ce scénario s'avère exact, si comme nous l'avons mentionné précédemment l'avenir économique dépend bien de la part d'emplois en recherche, développement et production spécialisée, c'est dire que l'avenir économique dépend de la volonté et de la capacité de fournir une formation poussée et de qualité au plus grand nombre possible.

2.2 ...et les critères d'embauche

En ce qui a trait aux critères d'embauche, aux États-Unis, Bishop (1986; voir Grubb, 1989) remarque que même pour l'embauche dans les emplois n'exigeant pas de spécialisation, les entreprises employeuses ont surtout mis leur confiance dans le nombre d'années de scolarité complétées sans trop se préoccuper des résultats scolaires. Grubb (1989) avance même l'idée que l'avantage substantiel du nombre d'années de scolarité sur les résultats scolaires aide à expliquer à la fois la hausse des exigences de scolarisation et le déclin de la qualité de la formation. Il n'est pas le premier à soulever cette hypothèse car Wilson (1989) conclut de son étude sur les aspirations professionnelles que ce n'est qu'au travers son impact sur le nombre d'années de scolarisation que la réussite scolaire influence la réussite occupationnelle au début de la carrière. Cette conclusion est, selon lui, conforme à la pensée de Bowle et Gintis (1975; voir Wilson, 1989) à savoir que les mérites scolaires attestés par l'école ont une valeur assez négligeable sur le marché du travail.

Une Commission du ministère du travail sur la qualité de la main-d'oeuvre américaine recommandait récemment d'abord aux entreprises de reconnaître davantage les succès scolaires pour l'embauche et l'attribution des promotions puis

aux écoles de produire des bulletins scolaires plus clairs et plus facilement accessibles aux entreprises employeuses (Bishop, 1992).

Ici au Québec, accorde-t-on une grande importance aux résultats scolaires pour l'embauche de nouveaux employés? Interrogées sur les facteurs ayant favorisé l'obtention de leur emploi, les personnes diplômées de la formation professionnelle à l'enseignement collégial (1986, 1987 et 1988) déclarent que la présentation à l'entrevue et le fait d'avoir travaillé pendant les études sont les éléments ayant le plus contribué à l'obtention de leur emploi (Chalifoux et Michel, 1990). Le rendement scolaire ne figure pas parmi les sept facteurs les plus significatifs. À ce propos, voici un témoignage anecdotique illustrant cette situation et ses effets:

> *"je n'ai jamais travaillé durant mes études...les gens me disaient que je vivais la meilleure période de ma vie et me conseillaient d'en tirer le maximum pour mon avenir. C'est ce que j'ai fait: beaucoup de sport, du théâtre amateur et parce que mes parents ont dû vivre à l'étranger, j'ai beaucoup voyagé... mais aussi beaucoup étudié. J'ai complété mes études collégiales et universitaires avec d'excellents résultats scolaires; j'ai toujours été parmi les premiers sinon le premier. À la fin de mes études, j'ai commencé à chercher un emploi et je me suis rendu compte que les employeurs ne regardaient pas les résultats scolaires. En entrevue, les questions qu'on me posait me laissaient l'impression d'avoir un peu l'air de quelqu'un qui s'est laissé vivre... qui ne connaît rien de ce que c'est que de travailler. C'est frustrant de réaliser qu'on te considère à peine sur le même pied que les autres qui ont passé sur les fesses! Aujourd'hui, si c'était à refaire, je pense que j'aurais un emploi durant mes études et les résultats scolaires seraient moins importants pour moi"* (extrait d'une entrevue).

L'évolution du marché du travail fait donc en sorte que le niveau d'instruction est un facteur décisif pour l'intégration au marché du travail. Par contre, en ce qui a trait à l'embauche, le rendement scolaire compterait moins dans la balance. S'il est un critère décisif pour l'admission à des programmes de formation contingentés, en regard du marché du travail, le rendement scolaire semble être une affaire strictement personnelle.

Mais somme toute, en regard de ce qui a été dit jusqu'à maintenant, quels sont les principaux défis auxquels font face la nation, la personne et les entreprises?

En fait, au plan national la formation devient de plus en plus un facteur décisif de la réussite économique et son développement se fera de plus en plus pressant avec les changements technologiques, la contraction économique et la concurrence internationale (Tremblay, 1990). Chez nos voisins du sud, Tucker (voir O'Neil, 1992) affirme que l'évolution économique fait en sorte que la majorité des jeunes américains devront atteindre le même niveau de compétences et habiletés qu'a, à ce jour, seulement 20 pour cent de la population. L'enjeu est le même pour nous. Cela représente donc un formidable défi pour la société et ses écoles.

Au plan individuel, la formation permet de se positionner par rapport au marché du travail et en conséquence par rapport aux "bienfaits" de la société de consommation. Le nombre d'années de scolarisation est un gage d'accès à l'emploi de qualité. Plus encore que simplement l'accès à l'emploi, c'est aussi la garantie d'un bon revenu, car la relation de cause à effet entre l'éducation et le revenu est bien établie (Lemelin, 1984). Même observation chez nos voisins du sud: l'instruction est le plus puissant des déterminants connus de la carrière (Wilson, 1989). On peut toutefois penser que, pour la personne, la prise de décision face à la carrière devient de plus en plus pressante dans un contexte où la formation est de plus en plus perçue comme instrumentale. En l'absence de choix de carrière, les études ont probablement de moins en moins de sens.

Pour l'entreprise, les problèmes d'adaptation de la main-d'oeuvre se posent avec plus d'acuité. Une large proportion de la main-d'oeuvre aurait à être remplacée (et pourquoi pas formée?) parce qu'inapte à assumer les nouvelles tâches qu'exigent les changements technologiques (Fédération des cégeps, Conseil du patronat, 1990). Selon Lemelin (1984), l'éducation est encore en mesure d'apporter un accroissement de la productivité parce qu'elle contribue grandement à acquérir une plus grande flexibilité et une plus grande mobilité mais aussi parce qu'elle prépare à profiter des occasions d'apprendre. Cette capacité d'apprendre est déterminante pour l'évolution de l'entreprise.

3. La formation et la relation avec l'école

Les transformations du marché travail incitent donc à un prolongement de la scolarisation et expliquent probablement, avec la démocratisation de l'enseignement, l'augmentation des taux de scolarisation. Comme le souligne si bien la publicité télévisée du gouvernement fédéral en vue de contrer le phénomène de l'abandon des études: "plus d'instruction = plus de choix d'emploi: l'école avant tout!" La poursuite des études n'a peut-être jamais été véritablement un choix parce que plusieurs facteurs l'influençaient de manière importante mais, de plus en plus, il semble qu'elle devienne une nécessité. Chiffres à l'appui, Bélisle, Chalifoux et Desnoyers (1991) affirment que l'instruction est la meilleure "assurance-emploi"; plus elle est poussée, plus les risques de chômage diminuent.

C'est là l'essentiel du discours public. Le message est de mieux en mieux compris même si encore trop de jeunes préfèrent opter très tôt pour le marché du travail. Au début des années 70, environ 20 pour cent des jeunes s'inscrivaient au collégial, au début des années 80 ce taux passe à 40 pour cent et à la fin des années 80 c'est la majorité de chaque cohorte qui accède à cet ordre d'enseignement.

La question de la popularité de l'enseignement collégial, comparativement à celle de l'enseignement professionnelle au secondaire a été soulevée dans le rapport d'enquête auprès des finissants et finissantes de 1988 à la CÉCM. Dans ce rapport on se demande si la société, les instances gouvernementales et syndicales incitent trop à poursuivre des études postsecondaires (Lemyre-Desautels et al. 1991). Mais n'est-ce pas surtout le marché de l'emploi qui commande?

Remarquez que la question n'est pas nouvelle, déjà en 1980, Renaud, Bernard et Berthiaume rapportent des propos semblables de la part du président de la CÉCM. Mais leurs recherches confirment l'opinion de Lemelin (1984) et montrent que de façon générale le statut et le revenu sont grandement influencés par le niveau de formation complété. Et la participation à la société de consommation dépend du revenu!

Quels sont les effets de ce passage massif à l'enseignement collégial? On peut penser que la population étudiante inscrite à l'enseignement collégial comprend une plus large proportion de personnes qui, vingt ans plus tôt, n'auraient pas entrepris de telles études parce que le marché du travail offrait bon nombre d'opportunités pour faire sa vie sans nécessairement avoir complété des études postsecondaires. Selon Berryman (voir Charner et Fraser, 1988) ce groupe est peut-être plus susceptible de ressentir une certaine lassitude à l'égard de la formation (cela, peut-être même indépendamment des résultats scolaires) ou encore moins enclin à partager les objectifs de formation qui ne correspondent pas à leurs objectifs particuliers de formation professionnelle[1] . Dans son étude sur les nouvelles populations à l'enseignement collégial, le Conseil supérieur de l'éducation (1992a) souligne ce fait: plusieurs élèves sont tout simplement entraînés par le courant à la hausse de la scolarisation sans nécessairement adhérer aux valeurs inhérentes à un tel projet et sans en accepter les exigences.

Dans un tel contexte on ne s'étonnera pas qu'une récente enquête de Statistique Canada auprès de jeunes de 18 à 20 ans révèle que les motifs les plus souvent invoqués pour expliquer l'abandon des études sont l'ennui à l'école et le goût de travailler (Statistique Canada, 1991).

---

[1] ou encore qui n'ont pas l'apparence d'objectifs de formation professionnelle parce que les savoirs et les habiletés nécessaires à une intégration réussie au marché du travail sont de plus en plus complexes et diversifiés

L'élitisme du système scolaire d'avant la réforme et même du début des cégeps faisait peut-être en sorte que l'on pouvait se reposer davantage sur le potentiel intellectuel et les talents naturels des élèves pour atteindre les objectifs de formation de l'enseignement supérieur. Aujourd'hui, le défi n'est plus de sélectionner ni même de donner la chance d'essayer, non, le défit est de former le plus large segment possible de chaque cohorte; c'est un peu comme s'il fallait non seulement miser sur le potentiel intellectuel mais aussi sur ce qu'on pourrait appeler l'intelligence apprise et la curiosité qu'il faut continuer à développer. Dès 1985, Grégoire, Turcotte et Dessureault posaient le problème central de l'école moderne: la formation de l'élite élargie et la formation de la masse. Il semble bien que le problème se pose dans toutes les sociétés post-industrielles. En effet, en novembre dernier, on pouvait lire dans le journal "The Economist" que la dernière décennie était celle des réformes scolaires. Selon la même source, l'origine de ces réformes est le passage de la formation de l'élite à l'éducation de masse avec ses conséquences sur les coûts et la qualité.

Aux États-Unis, Grubb (1989) note que c'est essentiellement en fonction d'objectifs professionnels que la majorité poursuit ses études. Ici au Québec, il semble bien que c'est aussi le cas. Interrogés sur les motifs qui les incitent à poursuivre des études collégiales, 83 pour cent des sujets à l'enquête de Ducharme et Bois (1991) ont coché "pour préparer mon avenir", 74 pour cent ont coché "pour obtenir un diplôme", 71 pour cent ont retenu "pour obtenir un meilleur emploi" et même 47 pour cent ont coché "pour faire plus d'argent plus tard". Peu se surprendront qu'une proportion moins importante (54%) a coché "pour une meilleure culture générale" et encore moins (25%) "parce que j'aime étudier". Il n'est pas étonnant non plus que dans son enquête sur les difficultés d'apprentissage, Fréchette (1987) synthétise les commentaires des enseignantes et enseignants interrogés à l'égard des élèves de la manière suivante: "ils et elles ont une vision utilitaire de leur formation et boudent les cours de formation fondamentale" (p.52).

Ces résultats témoignent, à notre avis, du succès du rôle économique de l'école mais cette dernière semble éprouver une plus grande difficulté à convaincre de l'importance de ses autres rôles et ce, fort probablement parce qu'ils font moins écho dans le grand public.

Comme le souligne le Conseil supérieur de l'éducation (1992a):

> *"Beaucoup d'étudiantes et d'étudiants envisagent les études supérieures, et plus spécifiquement le diplôme d'un point de vue utilitaire, c'est-à-dire comme un instrument qui leur offre de meilleures perspectives d'avenir du point de vue du statut socio-économique ou de chances de promotion. Ce message partout présent dès qu'on parle de société*

post-industrielle et de stratégies pour échapper au chômage a été bien intégré par la population étudiante." p. 34.

Si plusieurs ne sont pas très à l'aise ou valorisés dans ce rôle d'étudiant, ils sont de plus en plus nombreux à savoir qu'il serait désavantageux d'y mettre un terme. Stern et Eichorn (1989) disent de ces personnes qu'elles préfèrent s'ennuyer à l'école que d'être désolées de l'avoir quittée ("better bored than sorry"). Elles semblent percevoir la situation de manière paradoxale; la formation est de plus en plus cruciale pour leur avenir professionnel mais elle leur apparaît être essentiellement un exercice académique (Grubb, 1992). Dans les sociétés post-industrielles, les médias fournissent un grand nombre d'informations et ce contact incessant avec des masses d'informations peut laisser l'impression que l'on connaît beaucoup de choses et qu'il n'est pas pertinent d'en apprendre, plus ou de mieux intégrer les connaissances acquises.

Selon Grubb (1989), le besoin de plus en plus élevé de scolarisation pour une intégration réussie au monde du travail et en conséquence le prolongement de l'adolescence généreront des besoins grandissants d'encadrement et de programmes de mise à niveau (remedials programs). Faut-il s'étonner que depuis quelques années ces questions occupent une place importante dans la recherche à l'enseignement collégial? Et selon Astin (1991) les institutions ne vivraient pas toutes le problème de la même manière, tout dépend de la capacité de sélectionner les élèves. Il explique sa pensée de la manière suivante: comme les ressources ne sont pas illimitées, accepter toutes les candidatures à un programme entraîne une réduction des compétences moyennes des finissantes et finissants. Il ajoute que, du point de vue de chaque institution, la préoccupation à l'égard de la qualité de la formation et des efforts à faire pour la maintenir est en quelque sorte pondérée par la sélection faite à l'entrée; les candidatures rejetées n'ayant plus aucun intérêt pour cette institution. Par contre, d'un point de vue plus systémique, la préoccupation porte sur l'avenir de toutes les personnes.

Cette hausse du taux de scolarisation n'est pas sans faire grimper les coûts reliés à l'éducation alors que l'endettement national fait pression en vue d'une réduction des dépenses gouvernementales. Une question se pose de plus en plus: qui va payer pour la formation? Le resserrement des dépenses en éducation arrive donc à un moment où un plus grand nombre de jeunes auraient besoin de plus d'encadrement, d'explications et d'attention pour mieux comprendre et adhérer aux

objectifs de formation que propose l'école[1]. Cela semble d'autant plus vrai à l'enseignement pré-universitaire, trop souvent perçu comme l'antichambre de la formation universitaire. Malheureusement, les discussions actuelles en rapport avec la révision du règlement sur le régime pédagogique semblent avoir comme seule trame de fond les préoccupations économiques (Legault, 1991).

La crise du financement de l'école peut piéger la population et ce, de différentes façons: il est possible qu'au lieu d'ambitionner généreusement que tous atteignent un niveau élevé, on se contente d'un niveau plus bas afin de le rendre accessible à plus de monde. On peut aussi arrêter son choix sur des objectifs relativement élevés et alors abandonner aux individus la responsabilité de les atteindre au lieu d'en faire une responsabilité sociale (De Landsheere, 1988).

Mais quel lien faisons-nous entre le prolongement des études et le phénomène qui nous intéresse ici? L'emploi durant l'année scolaire procure une relative indépendance financière, un pouvoir personnel de consommation, avantage certainement non négligeable dans une société qui incite à profiter de la vie et ce, sans attendre. Il fournit aussi une expérience fort utile quand viendra le temps d'intégrer d'une manière plus définitive le marché du travail. En plus, il procure l'impression de participer à la vie active et rend alors les études plus tolérables parce qu'on a un peu moins le sentiment d'être plongé dans une adolescence qui n'en finit plus. Il peut aussi être un des lieux de réussite personnelle et de reconnaissance des compétences. Une des publicités américaines de la compagnie Mc Donald montre bien que cette entreprise a compris cet aspect: on y voit effectivement comment la nouvelle de l'obtention d'une promotion se répand comme une traînée de poudre dans la famille du jeune l'ayant obtenue parce que cette promotion souligne ses talents et efforts.

L'exercice d'un travail rémunéré comble les besoins de produire et/ou de servir les autres et permet de véritablement s'intégrer à la société (Lepage, 1990). Combler un emploi même à temps partiel c'est en quelque sorte devenir membre de la population active. Être adulte dans la culture occidentale c'est avoir dépassé l'âge scolaire et surtout être autonome financièrement c'est-à-dire avoir la capacité de payer pour satisfaire ses besoins. Jusqu'au milieu des années 70, pour une grande majorité cela correspondait à peu près à 18 ans, à la fin des études secondaires. Aujourd'hui...

---

[1] discutant de l'importance grandissante de l'évaluation des compétences minimales, Viviane De Landsheere (1988) souligne que dans beaucoup de pays industrialisés on remarque une baisse du niveau moyen des connaissances et habiletés des élèves. Selon elle, cette baisse est inévitable quand le système scolaire s'adresse non plus à une minorité mais à une majorité de la population sans toutefois modifier ses programmes et méthodes d'enseignement.

Au dire des élèves, les études demeurent plus importantes que le travail rémunéré (Conseil supérieur de l'éducation, 1992a; Stern et Eichorn, 1989) et à raison d'ailleurs car, comme nous l'avons souligné précédemment, l'abandon des études serait un bien mauvais choix en regard du positionnement personnel face au marché du travail. Mc Neil (1984) voit dans ce mouvement à l'égard du travail à temps partiel durant les études une résistance inconsciente à l'école et à ses demandes en termes de temps et d'énergies; résistance qui tend à une redéfinition des rôles.

En résumé, jusqu'à maintenant, nous avons tenté de nommer les principales transformations économiques qui ont eu de profondes répercussions sur le monde du travail. Ces transformations influencent à la hausse les qualifications nécessaires à l'exercice de bon nombre d'emplois. Si l'on vise à se positionner le mieux possible par rapport au marché du travail, il faut poursuivre sa formation le plus longtemps possible. Nous avons aussi parlé brièvement (disons plutôt à peine effleuré) des incitations plus grandes à la consommation. Le prolongement de l'adolescence que représente la poursuite des études et surtout son corollaire, la recherche de l'indépendance et de la participation à la vie active à laquelle s'ajoutent les invitations incessantes à la consommation, ont tous contribué au développement du phénomène de l'emploi durant l'année scolaire. Mais encore de l'emploi faut-il qu'il y en ait. C'est ce que nous allons voir.

4. L'emploi à temps partiel et la pratique études/travail

Bon nombre d'emplois créés ces dernières années sont peu qualifiés, peu payés et souvent temporaires et/ou à temps partiel. L'emploi à temps partiel a connu une croissance remarquable (Beaudin, 1990; Betcherman, 1991). En fait, l'emploi à temps partiel a représenté au cours des dix ou quinze dernières années environ 30 pour cent de la croissance nette de l'emploi au Canada (Betcherman, 1991; Tremblay, 1990).

Mais qu'est-ce qui explique que le travail à temps partiel ait pris autant d'importance? Selon Beaudin (1990) et Tremblay (1990) c'est la concurrence (nationale et internationale) de plus en plus forte qui a amené les entreprises employeuses à favoriser le travail à temps partiel et ce, à cause de ses multiples avantages: réduction des coûts reliés aux salaires et autres avantages sociaux, assouplissement du fonctionnement de l'entreprise, entre autres, par une plus grande flexibilité des temps de travail selon les besoins de production et de service. Surtout quand la concurrence force la réduction des marges de profit, ces aspects prennent un intérêt certain.

Ces avantages ne tiennent que si le travail à temps partiel trouvait preneur. Et beaucoup de jeunes sont prêts à accepter ce type d'emploi souvent faiblement

rémunéré. Ces jeunes représentent une main-d'oeuvre vaillante, flexible et peu revendicatrice parce que généralement cette situation d'emploi n'est que temporaire. De plus, comme dans la majorité des cas le revenu d'emploi ne sert pas à assurer les besoins de base (le logement et l'épicerie par exemple), on peut se contenter d'un salaire peu élevé.

Par ailleurs, légalement il n'y a plus d'âge minimum pour accéder à l'emploi à temps partiel. La seule restriction est que les entreprises employeuses n'ont pas le droit d'engager à temps complet une personne de moins de 16 ans durant l'année scolaire[1]. De plus, jusqu'au milieu des années 80 le salaire minimum était moins élevé pour les personnes de moins de 18 ans (Commission des normes du travail, 1985) rendant ainsi plus attrayante l'embauche de jeunes de moins de 18 ans et encourageant par le fait même le développement du phénomène de l'emploi durant les études. Cette situation a été corrigée par la suite.

Le phénomène de l'emploi durant l'année scolaire semble beaucoup moins important en France qu'au Canada (voir Beaudin, 1990). L'enquête de Perrot (1986) sur les modes de vie de leurs universitaires et leur emploi du temps nous apprend qu'environ 20 pour cent de ces personnes comblent un job durant l'année scolaire avec une moyenne de 8 heures par semaine. Nous avons amorcé l'identification des éléments ayant pu freiner ce développement. D'abord le code du travail semble un peu plus restrictif: les enfants ne peuvent être employés avant d'être libérés de leurs obligations scolaires, c'est-à-dire pas avant l'âge de 16 ans. Il y a deux exceptions à cette règle: d'abord, les élèves âgés de 14 ans et plus peuvent effectuer des travaux légers durant la moitié de leurs vacances scolaires. Ensuite, les élèves de 15 ans et plus peuvent suivre un stage d'apprentissage s'ils ont terminé leurs obligations scolaires[2]. Voici un autre élément: le travail à temps partiel est moins fréquent là-bas qu'ici (Revue Internationale du Travail: voir Beaudin, 1990), or, c'est à partir de l'emploi à temps partiel que se développe la pratique études/travail. Bien d'autres aspects peuvent aussi limiter le phénomène: les lois sur le salaire minimum et la sécurité du revenu, l'organisation des études, les frais scolaires, les habitudes de consommation (l'utilisation de l'automobile par exemple)... Ces éléments n'ont pas été explorés.

5. Et la famille?

Dans les années d'après guerre une économie vive, alimentée par une hausse de la productivité, a soutenu des gains considérables aux plans salarial et d'assurance sociale. Ces gains ont également été possibles parce que l'objectif économique

---

[1] source: Ministère de la Main-d'oeuvre, sécurité du revenu et formation professionnelle.

[2] source: Monsieur Nguyen, service de presse, consulat général de France

de l'État était d'encourager la demande en soutenant partiellement la capacité des exclus du marché du travail à consommer et en renforçant celle des personnes au travail (collectif de la revue Interventions économiques, 1984). Par contre, depuis un peu plus d'une dizaine d'années, le ralentissement de la croissance de la productivité et le relâchement des marchés ont empêché les salaires de monter au même rythme que l'inflation. Malgré tout, selon le bureau de Clarkson et associés (1989), les familles ont quand même réussi à améliorer leur niveau de vie matérielle entre autres parce qu'elles ont accepté de consacrer plus d'heures à un revenu la plus part du temps grâce à deux salaires. S'ils reconnaissent que l'aisance familiale s'est améliorée considérablement dans les années soixante-dix, Dubuc (1992) et York (1992) sont plutôt d'avis que dans les années quatre-vingt les familles ne se sont tout simplement pas enrichies malgré l'augmentation du temps consacré au travail. Riche (1991) aussi en arrive à la même conclusion: les salaires déclinent et il est de plus en plus difficile pour les familles de vivre avec un seul revenu. En fait, il n'y aurait pas plus de 20 pour cent des personnes qui voient leur revenu réel augmenter et 60 pour cent de la classe moyenne voit plutôt son salaire réel diminuer.

À l'image des gouvernements, plusieurs personnes ont eu recours à l'endettement pour maintenir leur pouvoir d'achat. L'endettement personnel est à la hausse. La Banque du Canada publiait récemment un rapport faisant état d'un taux d'endettement des ménages canadiens jamais égalé, taux d'endettement qui vient retarder la reprise économique.

Dans un tel contexte, la pratique études/travail peut-elle être vue comme une contribution au niveau d'aisance familiale qu'on a peine à accroître et même à maintenir? Si oui, il n'est pas étonnant que près de la moitié des sujets à l'enquête de Ducharme et Bois (1991) sur les caractéristiques socio-affectives des cégépiens et cégépiennes déclarent que leur père et leur mère préfèrent qu'ils aient un emploi durant leurs études alors que seulement 20 pour cent disent que leurs parents préfèrent le contraire. Ce n'est certes pas la seule raison qui explique ces résultats mais même s'il semble que la majorité des jeunes qui ont un emploi participent peu aux dépenses familiales, leur revenu introduit peut-être un peu plus de souplesse dans l'utilisation des autres revenus de la famille.

À l'instar des adultes, l'argent semble aussi être un souci pour les jeunes. En effet, l'enquête de Holmes et Silverman (1992) auprès des jeunes de 13 à 16 ans montre que près de 70 pour cent des filles et 72 pour cent des garçons se disent préoccupés par l'argent et cette préoccupation semble plus importante au Québec que dans les autres régions canadiennes. Pourquoi? L'étude n'apporte pas d'éléments de réponse. Aurait-on des résultats semblables chez les cégépiens et cégépiennes?

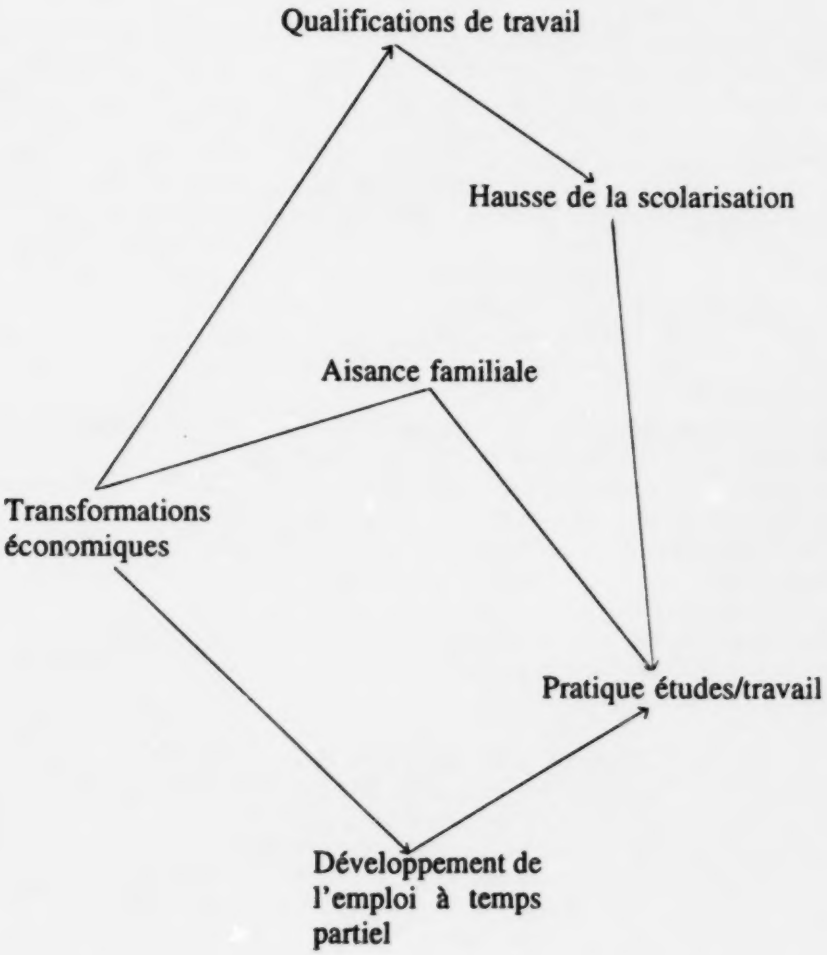
Pour en revenir aux parents, ils reconnaissent fort certainement la pertinence d'une formation postsecondaire en regard du positionnement de leurs jeunes face au marché du travail et même plusieurs ambitionnent pour leurs enfants les études les plus longues, parfois même à leur détriment (ce qui contribuerait à la déperdition de la formation professionnelle de l'enseignement secondaire et collégial). Mais sont-ils vraiment prêts à assumer ce prolongement de l'adolescence que représente l'allongement des études avec tout ce que cela comporte entre autres au plan financier? L'emploi durant l'année scolaire, surtout en période économique difficile met peut-être aussi un baume sur la relation pas toujours facile entre parents et jeunes adultes. Il y aurait là un beau sujet de recherche!

D'ailleurs, Stern et Nakata (1991) considèrent que le désir d'indépendance financière chez les élèves ou encore la moins grande propension des parents à supporter financièrement leurs jeunes demeure la meilleure explication de la hausse du phénomène. Mais il n'y a pas que la question financière en jeu car les travaux de Phillips et Sandstrom (1990) nous apprennent qu'aux États-Unis l'indépendance et l'autonomie sont des valeurs de plus en plus importantes pour les parents et qu'ils cherchent à les développer chez leurs enfants. Ils encouragent les jeunes à travailler à temps partiel. Ils y voient des effets positifs non seulement aux plans de l'estime de soi et du sens des responsabilités mais aussi dans les interactions familiales.

Afin de nous résumer et mieux saisir les relations entre les principaux aspects traités jusqu'ici référons-nous donc à la figure suivante:

Figure 1

Principaux facteurs ayant contribué
au développement de la pratique études/travail



Ce bref aperçu des forces sous-jacentes au développement de la pratique études/-travail permet de mieux comprendre comment les transformations économiques et des modes de vie incitent les jeunes à adopter cette pratique. Il ne s'agit pas simplement d'un désir personnel hors de tout contexte.

6. L'école, les objectifs de formation et l'intégration au marché du travail

Parce que coincée entre de puissantes institutions dont la famille les média et le marché du travail, Grubb (1989) prétend que l'école reste impuissante à apporter les changements attendus d'elle. Plus près de nous, Baby (1991) rappelle que diverses forces en dehors de l'école participent à la définition de sa mission éducative et que selon les époques, ces forces peuvent jouer un rôle déterminant. Il pose l'hypothèse que dans la conjoncture économique actuelle l'école a moins d'influence dans la définition de sa propre mission. Il écrit également que:

> *"c'est l'école et non la famille, ni les églises ni les lieux de travail qu'on accuse de mal préparer les jeunes à une insertion dans une économie qui ne sait pas où elle va."* (p. 43)

Est-ce juste de parler d'une économie qui ne sait pas où elle va? Il semble à tout le moins que les entreprises employeuses restent très prudentes. En effet, Tremblay (1990) remarque que malgré la reprise économique, les entreprises continuent leur politique d'emploi à temps partiel et à contrat entre autres parce qu'elles ne savent plus très bien de quel type de qualification de la main-d'oeuvre elles auront besoin dans l'avenir ni pour combien de temps elles en auront besoin. Même son de cloche au comité école et société de la F.N.E.E.Q. (1988): " l'économie actuelle rend difficile la planification des besoins de main-d'oeuvre". Autre exemple: en réaction au taux de chômage chez les ingénieures et ingénieurs québécois Simonnot (1992) écrit:

> *"La plupart [des ingénieurs et ingénieures en chômage] s'interrogent amèrement sur leur choix de carrière et se demandent quel projet miracle nos gouvernements cachent pour pousser les jeunes avec autant d'insistance vers les sciences et la technologie, domaines plutôt tranquilles en matière de débouchés pour l'instant."* (p.12)

Le rapport sur les audiences publiques sur la jeunesse (Bisson et Lessard, 1990) montre des attentes variées, parfois surprenantes par leur ampleur et reflétant aussi la valse-hésitation entre la formation fondamentale et la formation spécialisée. Ainsi, selon le Conseil du patronat du Québec, les attentes à l'égard de la

formation de base ne sont pas satisfaites: l'école devrait mieux développer la personnalité, la rigueur de pensée, le sens des responsabilités, l'engagement personnel...en fait, tout ce dont le jeune a besoin pour poursuivre son cheminement scolaire et professionnel et assumer adéquatement ses responsabilités sociales et familiales. Le Mouvement Desjardins opte, toujours selon ce rapport, pour une orientation semblable et souligne que les exigences pour une formation très spécialisée proviennent très souvent de la petite entreprise et que les entreprises employeuses devraient prendre à leur compte les apprentissages spécialisés, propres à leurs activités.

Mais en 1989, dans le secteur privé au Canada, 42 pour cent de la main-d'oeuvre travaillait pour des entreprises de moins de cent personnes (Industrie, science et technologie du Canada, 1991). Toujours selon la même source, en 1986-87 c'est la petite entreprise qui a créé 90 pour cent des nouveaux emplois, en 1987-88 sa part est de 68 pour cent et remonte à 83 pour cent en 88-89. S'il faut en croire le Mouvement Desjardins, c'est donc celle-là même qui semble rechercher surtout la formation spécialisée qui est la plus créatrice d'emploi et où conséquemment risque de se retrouver la majorité des personnes qui intègrent le marché du travail. Ce document nous apprend également que c'est aussi la petite entreprise qui a tendance à offrir moins de formation. L'étude du Conseil supérieur de l'éducation sur la formation technique (1992b) confirme, à partir d'autres sources d'informations, cet état de fait. Il faut ajouter toutefois qu'en dehors de la formation officielle il y a toute la formation entre pairs dont nous savons peu de choses.

Dans un autre ordre d'idées, aux États-Unis, Hotchkiss (1986) observe que plusieurs mémoires de divers organismes de l'éducation (Carnegie Commission on Policy Studies in Higher Education, 1980; National Commission on Youth, 1980; National Panel on High School and Adolescent Education, 1976; President's Science Advisory Commitee, 1973) contenaient des recommandations en vue d'encourager le travail à temps partiel durant les études afin de favoriser le développement d'attitudes et l'acquisition de connaissances considérées comme importantes pour une intégration réussie au marché du travail. On évalue donc par le fait même que l'école a peine à développer ces aspects. Dans quelle mesure une telle idée n'a-t-elle pas été popularisée ici-même?

Les participantes et participants au colloque "Les cégeps et le monde de l'entreprise" organisé conjointement par la Fédération des cégeps et le Conseil du patronat du Québec (1990) s'accordent sur l'importance des qualités personnelles (connaissance de soi, esprit de synthèse, capacité de travailler en équipe, sens des responsabilités...) pour l'employabilité et reconnaissent que leur développement doit faire partie de la mission des cégeps. Toutefois, l'analyse de la question, telle que décrite dans le rapport, semble montrer une absence de consensus lorsqu'il s'agit de nommer qui a la responsabilité de ce développement: certaines personnes disent que c'est une éducation qui se fait à l'enfance par les parents,

d'autres pensent qu'il s'agit d'une responsabilité partagée entre l'école, la famille, les médias et les entreprises. D'autres encore croient que la responsabilité relève des services des affaires étudiantes parce que le développement de ces qualités est le propre des activités parascolaires. Elles ajoutent du même souffle que la participation à ces activités diminue avec l'augmentation du temps consacré à l'emploi durant les études... et dans le dit rapport on note:

> *"Sans remettre en question la fonction formatrice du travail rémunéré lui-même, comme l'ont pertinemment noté d'autres participants, ils soulignent qu'il y a quand même là un paradoxe révélateur de la complexité de la formation personnelle".* (p. 28)

Cet extrait montre bien l'ambiguïté des réactions au phénomène. Il est clair que nous avons besoin de connaître comment l'école influence les capacités et habiletés de base, les attitudes et comportements tels que la ponctualité, la discipline personnelle, la souplesse, le sens critique... et l'effet de cette influence quand il s'agit de s'intégrer à temps complet au marché du travail. Si l'élève poursuit son cheminement à travers un système peu exigeant à l'égard des retards, des absences, de la qualité du travail accompli...peut-être aura-t-il plus de difficultés à composer avec des univers plus exigeants.

La littérature laisse croire qu'un peu partout l'école essaie tant bien que mal de s'ajuster comme elle peut aux divers besoins. Ainsi, en France, Origlia et Ouillon (1980) notent que la complexité croissante de l'apprentissage nécessaire à l'exercice convenable d'un métier fait en sorte qu'apparaît une tendance à amputer la culture générale: on oscille entre "la tête bien faite et la tête bien pleine".

De nombreux questionnements sur les objectifs de l'école hantent les gens en éducation: la formation générale la plus longue possible pour tous[1], le développement intégral, le retour à l'essentiel, la formation fondamentale (voir entre autres Baby, 1991; Bélanger et Balthazar, 1989; Bloom, 1987; Thibaud, 1990). Ces questionnements reflètent l'absence de consensus à propos de la mission de l'école et des relations qu'elle devrait avoir avec le marché du travail et les autres institutions sociales.

---

[1] malgré toutes les volontés pour faire disparaître les inégalités dans les formations scolaires, l'élitisme scolaire trouve toujours sa niche en se créant des chemins, que ce soit par le biais de concentrations, de programmes spéciaux, d'ordres d'enseignement. Cette situation montre qu'une partie du public ne partage pas cette idée de la même formation pour tous.

Le Conseil québécois de la famille s'inquiète de la hausse du phénomène de l'emploi durant les études et tire la sonnette d'alarme. Il trouve que l'école secondaire ferme un peu trop les yeux. C'est du moins ce que laisse entendre des reportages faisant suite à la publication de leur rapport sur le sujet. Aux États-Unis, pour tenter de freiner le phénomène, des écoles de l'État de Washington demandent aux parents de surveiller de près les habitudes de consommation de leurs enfants et ce, dès le primaire[1]. On croit que les habitudes de consommation que contractent les enfants peuvent mener, plus tard, à la pratique études/travail.

Récemment la ministre de l'Enseignement supérieur, de la Science et de la Technologie demandait aux institutions d'enseignement postsecondaire de prendre des mesures pour réduire le phénomène de l'emploi durant l'année scolaire et encourager les élèves à accorder une plus grande priorité à leurs activités scolaires. Mais, considérant les forces en présence, le défi est de taille.

À la CÉCM, devant l'ampleur du phénomène, un récent rapport (Lemyre/Desautels et al. 1991) souligne qu'il serait urgent que les ministères de l'éducation et de la main-d'oeuvre énoncent des politiques en vue d'accorder la priorité à l'éducation.

Se renvoit-on la balle?

Il serait certainement difficile d'adopter une politique économique qui réussirait à supplanter les objectifs économiques qui ont amené les élèves sur le marché du travail.

Comment les institutions scolaires peuvent-elles, à elles seules freiner le mouvement? Le phénomène de l'emploi durant l'année scolaire est surtout le propre du monde du travail. De plus, il n'aurait pu prendre l'ampleur qu'il connaît actuellement s'il n'y avait pas eu des consentements clairs ou tacites de la part des individus et des groupes concernés. N'est-ce pas surtout dans le cadre d'une concertation des gouvernements et des autres partenaires sociaux - l'industrie et le monde des affaires, le monde de l'éducation et les groupes sociaux - en vue de l'élaboration de politiques harmonisées de plein emploi, d'éducation et de formation de la main d'oeuvre par exemple, que le phénomène pourrait être contrôlé? Faudrait-il en arriver à une redéfinition du contrat entre l'école et la société?

Cette dernière recommandation ne vise nullement à déresponsabiliser l'école parce que, comme le disait si bien Poirier[2], même dans un contexte hypothétique où

---

[1] ABC World News Tonight, 5 janvier 1993.

[2] communication personnelle

l'accès au travail pour les élèves serait difficile, les institutions scolaires auraient toujours la tâche de rendre les études intéressantes, valorisantes et motivantes.

De plus, compte tenu de cet immense et essentiel défi d'amener non plus une minorité mais bien une majorité de chaque cohorte à compléter avec succès des études postsecondaires, il y aurait certes des efforts à faire dont s'assurer que la majorité de la population québécoise a une perception plus juste des nouvelles réalités sociales et économiques et de l'importance de l'éducation. Peut-être qu'encore beaucoup de parents doivent se laisser convaincre que les transformations sociales et économiques font en sorte que leurs enfants devront avoir une formation poussée et de qualité pour parvenir à atteindre le niveau de vie qu'ils ont connu eux-mêmes. Pour que l'ensemble de la population devienne un véritable partenaire à la mission d'éducation, il serait utile qu'au delà des scoops souvent critiquables sur les "meilleures et moins bonnes écoles", de mieux faire connaître tout ce qui se fait et tout ce qu'il y a à faire en éducation et ce, tant pour l'avenir économique des jeunes que pour leur développement personnel et social et le développement culturel collectif.

S'il est important au plan de la santé publique de se demander "Comment ça va?", il est peut-être aussi important de se demander comment ça va à l'école! Pourquoi voit-on bien peu de spécialistes de l'éducation devenir également des spécialistes de la communication comme on en voit dans le domaine de la santé, de l'économie, de l'horticulture... De plus en plus, les études occupent une bonne partie de la vie de toute personne mais outre les publicités sur les maisons d'éducation, les manchettes mentionnées précédemment et les publicités gouvernementales sur l'importance de poursuivre ses études pour obtenir un bon emploi, l'école semble occuper bien peu de place dans les principaux médias de communication. N'y aurait-il pas lieu de mettre en valeur ses grandes réalisations? Faudrait-il aussi créer des "prix oranges et citrons" comme il en existe dans d'autres domaines pour souligner les projets, publicités et informations qui valorisent ou nuisent à la mission d'éducation? À la veille de chaque rentrée scolaire, combien de publicités, tout en mettant en valeur le produit ou le service à vendre, insistent pour dire que l'école c'est plate? N'y a-t-il pas là un discours à changer?

L'école banalisée, qui a peine à définir sa propre mission, aura bien des difficultés à convaincre les élèves de modérer leurs ardeurs au travail pour en redoubler dans les études. La pratique études/travail fait l'affaire de bien du monde et de bien des institutions sociales. Il n'y a à peu près que l'école qui commence à penser qu'elle n'y trouve pas son compte.

CHAPITRE II

ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE, ASPIRATIONS SCOLAIRES ET RYTHME DU CHEMINEMENT

1. Orientation scolaire et professionnelle et emploi durant les études.

Indécision quant à la carrière, changement de programme d'études, essais et retours en arrière, choix du programme qui ouvre le plus de portes,... autant de réalités qui démontrent que l'orientation scolaire et professionnelle n'est pas toujours un processus linéaire définitivement réglé au sortir de l'école secondaire. Il s'agit là d'un processus qui tend à s'allonger avec le prolongement de la formation, la multiplication de programmes d'études et l'évolution de l'emploi. Processus qui semble aussi bien difficile à comprendre quand on a suivi une route droite et sans embûche, quand on a eu à passer au travers à une époque où il y avait moins de choix, ou encore quand on a pas eu à choisir.

Plusieurs élèves s'inscrivent à l'enseignement collégial et poursuivent des études à cet ordre d'enseignement sans pour autant avoir un but professionnel très précis. Certains essaient un programme puis un autre. Pour d'autres, changer de programme d'études ne signifie pas nécessairement qu'au départ le but professionnel n'était pas clair: pour diverses raisons plusieurs s'engagent dans un choix alternatif en vue d'une admission ultérieure dans le programme souhaité.

D'autres poursuivent des études collégiales en s'engageant, souvent bien malgré eux, dans un long processus de renoncement à devenir la personne rêvée telle que définie par la carrière qu'ils auraient voulu épouser; carrière qui se révèle de plus en plus inaccessible à cause des contraintes du marché du travail, des talents personnels, des contingentements, d'une réussite scolaire insuffisante ou encore pour toute autre raison. Faire deuil de ce qu'on aurait voulu devenir et se rebâtir un nouvel avenir n'est pas une mince tâche. Plus souvent qu'autrement il faut surmonter un vide et aussi mettre fin aux ressentiments à l'égard des personnes et institutions en cause dans cette affaire.

Les cégépiennes et cégépiens qui se disent indécis quant à la carrière ne l'ont pas nécessairement toujours été. Le paragraphe précédent fournit un exemple de cela. De nouveaux éléments d'ordre personnel ou scolaire ont pu provoquer une remise en question des objectifs poursuivis.

Les nouveaux modes de vie, dont l'emploi durant les études, ont-ils une influence sur le processus d'orientation scolaire et professionnelle? Le fait que les études n'ont plus un rôle aussi central a-t-il une influence? Antérieurement, le cheminement scolaire et professionnel s'effectuait par étapes plus précises: formation - vie professionnelle. De plus en plus, formation et emploi s'entrecroisent. Cette nouvelle réalité, dans le paysage de la préparation à la carrière, aide-t-elle à préciser les choix scolaires et professionnels? Nuit-elle?

"Travaille un peu, cela t'apprendra ce que c'est le travail et tu sauras peut-être plus ce que tu veux dans la vie." Voilà un conseil maintes fois formulé à l'intention des jeunes. Si on espère que l'expérience du travail fera prendre conscience de l'importance des études, on s'attend peut-être aussi à une meilleure

prise de conscience de l'interdépendance sociale et économique, à une meilleure connaissance de soi qui résulteront en objectifs professionnels plus clairs.

Les récents développements en orientation scolaire et professionnelle permettent de croire que le phénomène de l'emploi durant les études peut avoir une influence sur le processus d'orientation. En effet, on reconnaît de plus en plus que ce processus d'actualisation de l'intégration de l'individualité et de la culture tend vers un compromis, un équilibre qui se traduira en objectifs de carrière. Cet équilibre subit de constantes modifications du fait de l'élargissement du savoir et des aptitudes (Bleau et col. voir Bujold, 1989; Crites, 1989; St-Louis, Vigneault, 1983). L'orientation se définit et se redéfinit tout au long du cheminement scolaire puis professionnel ou scolaire et professionnel. Ce n'est toutefois pas un ballottement selon les circonstances si la personne joue un rôle actif dans ce processus.

L'expérience de l'enseignement collégial est généralement associé à l'apprentissage de l'autonomie, de la liberté et de la responsabilité personnelle. Pour plusieurs, cette expérience permettra de préciser un choix de carrière ou encore de le réviser sur la base de critères plus personnels (St-Louis, Vigneault, 1983).

L'influence de la pratique études/travail sur l'orientation scolaire et professionnelle ne semble pas avoir été l'objet d'études importantes, mais cet aspect apparaît occasionnellement dans la littérature.

Schill, Mc Cartin et Meyer (1985) abordent cette question en soulignant que les partisans et partisanes de l'emploi durant les études soutiennent que cette expérience contribue au développement vocationnel alors que les personnes qui s'y opposent pensent plutôt que les emplois offerts aux jeunes ne permettent généralement pas de développer des habiletés vocationnelles et d'acquérir une maturité sociale.

Dans son rapport d'étude sur l'orientation scolaire et professionnelle, le Conseil supérieur de l'éducation (1989) mentionne des cas où l'expérience de travail semble avoir aidé à faire des choix de carrière. Il semble que ce sont surtout des élèves inscrits à l'enseignement technique ou qui se destinent à l'éducation qui disent que l'expérience de travail a influencé leur choix. L'expérience de travail peut donc, dans certains cas, aider à découvrir ou à préciser un choix de carrière. Mais il est aussi probable que, dans d'autres cas, l'influence soit nulle ou négative.

Pour leur part, Greenberger et Steinberg (1986) croient que l'emploi durant les études prive les jeunes personnes d'une période moratoire durant laquelle elles accomplissent un développement cognitif lié à la formation de l'identité. Ils ajoutent que si ce développement est retardé, la clarté des projets scolaires et professionnels peut en souffrir. Dans la lignée de cette argumentation, nous

croyons que la vie très active des élèves qui adoptent la pratique études/travail leur laisse bien peu de temps pour faire les démarches qui aideront à définir et préciser des choix de carrière. Il faut effectivement prendre le temps nécessaire pour explorer, s'informer, vérifier et réfléchir sur qui on est et ce qu'on veut devenir. Passer outre cette démarche peut contribuer à une prolongation des phases d'indécision ou à une indécision plus chronique au plan des choix de carrière.

Par ailleurs si la pratique études/travail nuit à la réussite scolaire elle risque alors de mettre en péril la réalisation des buts poursuivis. Elle peut même obliger l'élève à renoncer à ses projets de carrière.

Nous tenterons donc de voir s'il y a un lien entre la pratique études/travail et la présence ou l'absence de choix de carrière. À notre avis, les élèves qui travaillent tout en poursuivant leurs études sont proportionnellement plus nombreux que les autres à ne pas avoir de choix de carrière et ce, non seulement à cause de l'effet de cette pratique sur l'engagement et la réussite mais aussi parce qu'ils ont moins de temps à consacrer à des démarches qui contribuent à clarifier l'orientation.

2. Aspirations scolaires et professionnelles

Même si le Québec n'est pas le chef de file en la matière, les progrès réalisés ces vingt ou trente dernières années au plan du passage à l'enseignement postsecondaire sont indéniables. L'enseignement postsecondaire fait maintenant face à l'éducation de masse. L'accessibilité explique une part non négligeable de ces progrès mais les transformations économiques et les exigences en termes de qualifications de travail ont eu une influence considérable.

Les cégépiens et cégépiennes portent en eux ces transformations car la réalité et l'expérience personnelles s'inscrivent dans les réalités plus globales.

Les aspirations scolaires et professionnelles reflètent également l'univers plus immédiat que sont le milieu socio-culturel et familial, mais aussi les caractéristiques personnelles telles que le sexe et les habiletés, surtout peut-être les habiletés verbales qui sont largement sollicitées par l'école.

Les aspirations seraient aussi une manifestation d'attitudes et de traits psychologiques tels que le besoin d'accomplissement et la volonté de réussir qui sont modelés par l'expérience des grandes institutions sociales que sont l'école et le monde du travail. D'ailleurs selon Tinto (1990), l'abandon des études serait davantage le fait d'un manque de volonté quant à l'effort à fournir qu'une question de capacités.

Et toujours au sujet de l'expérience du monde scolaire et du monde du travail, même si elles avaient constaté que l'emploi durant les études n'encourageait que faiblement l'abandon des études chez les élèves de cinquième secondaire, Levesque et Sylvain (1982) écrivaient:

> *"Ainsi, si on considère le travail durant les études comme une échappatoire à une situation personnelle contraignante, comme une initiation ou encore comme une façon d'apprivoiser la réalité du travail, l'emploi durant l'année scolaire pourrait bien contribuer à la sous-évaluation des avantages à retirer d'une scolarisation prolongée et, de ce fait, contribuer à la surévaluation de bénéfices à retirer d'une entrée hâtive sur le marché du travail".* p. 201.

Peut-être même que, pour certaines personnes, l'expérience de travail dans des emplois qui exigent une obéissance et une soumission à des règles bien précises permet de découvrir qu'on est plus à l'aise dans ces cadres très structurés qu'on

ne l'est dans des études postsecondaires qui exigent un minimum d'autonomie et de gestion personnelle de son temps.

L'influence de l'emploi durant l'année scolaire sur les aspirations scolaires a fait l'objet de quelques recherches mais les résultats semblent contradictoires.

De leur enquête auprès de 2 213 garçons, Mortimer et Finch (1986) concluent que l'emploi durant les études, surtout quand on y consacre beaucoup d'heures, peut diminuer les aspirations et accélérer le processus d'entrée à temps plein sur le marché du travail.

D'autres, dont Greenberger et Steinberg (1986) et Price Waterhouse (1990), affirment que l'emploi durant l'année scolaire compterait parmi les causes d'abandon scolaire.

Par contre, Hotchkiss (1986) ne détecte aucun effet de l'emploi durant l'année scolaire sur les aspirations scolaires; son enquête a été réalisée auprès de 714 jeunes des écoles secondaires de l'Ohio. Greenberger et Steinberg (voir Greenberger, 1988) auraient obtenu un résultat semblable; leur étude réalisée en Californie ne permet pas de conclure que l'emploi durant l'année scolaire influence à la baisse les aspirations scolaires.

Il semble aussi possible que les filles réagissent différemment des garçons. White et Bronkershoff (1981: voir Mortimer et Yamoor, 1987) croient que chez les filles, le travail peut augmenter le sentiment d'indépendance à l'égard de la famille et élargir les aspirations.

Mais ici, comme en bien d'autres domaines, les élèves sont très probablement confrontés à des influences contradictoires: la réalité économique incite à poursuivre mais, si on est plus ou moins attaché à la chose scolaire, l'expérience du travail pourrait bien faire opter pour une intégration complète au marché du travail. Les influences prédominantes risquent d'être difficiles à saisir.

Notre objectif par rapport aux aspirations scolaire est de voir s'il y a un lien entre la pratique études/travail et les aspirations scolaires exprimées au moment de l'enquête. Nous tenterons également de voir si le phénomène est lié à l'intention de ne pas compléter les études collégiales.

3. Rythme du cheminement

Plusieurs recherches récentes sur les cheminements scolaires démontrent que bon nombre d'élèves prennent plus de temps que la durée prescrite pour compléter chaque cycle d'études (Lemyre-Desautels et al. 1991; Levesque et Pageau, 1990; Poirier, 1990).

3.1 Quelques chiffres

À la CÉCM, entre la cohorte 1989 et celle de 1990, Lemyre-Desautels et son équipe (1991) observent une augmentation substantielle (8%) du nombre d'élèves qui prennent une année de plus pour compléter des cours de la cinquième secondaire. En 1990, près d'un élève sur cinq était dans cette situation.

À l'enseignement collégial, c'est presque la moitié des personnes qui obtiennent leur diplôme qui dépassent la durée prescrite pour obtenir la sanction d'études (Levesque et Pageau, 1990). Par rapport à la durée des études, ces auteures notent que les cheminement scolaires sont de plus en plus hétérogènes.

Poirier (1990) constate que seulement 28 pour cent des étudiantes et étudiants inscrits à temps complet à l'UQAM obtiennent un baccalauréat en trois années d'études. Elle remarque également qu'en 1989 il y avait autant d'étudiantes et d'étudiants à temps complet qui suivaient quatre cours qu'il y en avait qui en suivaient cinq.

Le phénomène s'observe également ailleurs; ainsi, aux États-Unis, la proportion d'élèves qui obtiennent un diplôme d'études secondaires dans le temps prévu est à la baisse (National Center for Education Statistics, 1989: voir Stern et Nakata, 1991).

Faut-il conclure qu'avec l'accélération du rythme de vie, le rythme du cheminement scolaire décélère?

3.2 Hypothèses

Bien sûr, toutes ces personnes qui se sont penchées sur la question soulèvent un certain nombre d'hypothèses pour expliquer leurs observations. La hausse du phénomène de l'emploi durant l'année scolaire en est une parmi d'autres.

Arseneault et Soucy (1989) constatent qu'au collège Lionel-Groulx, les répondants et répondantes qui ont un emploi durant l'année scolaire suivent un peu moins de cours que les autres. Au collège de Rosemont, Choquette et Gagné (1988)

concluent, à l'évidence des résultats de leurs travaux, que plus le nombre d'heures de travail augmente, plus le nombre de cours auxquels on s'inscrit diminue. Il va de soi que si on s'inscrit à moins de cours, on devra prendre plus de temps pour compléter ses études collégiales.

La nature de la relation entre la pratique études/travail et l'allongement du temps nécessaire pour compléter un niveau d'études n'est pas connue. Décide-t-on de travailler ou de consacrer plus de temps à l'emploi parce que certains accidents de parcours obligent les personnes concernées à s'inscrire à moins de cours? La pratique études/travail explique-t-elle ces accidents de parcours?

À l'UQAM, Poirier (1990) constate que, parmi les sujets ayant répondu à son enquête, ceux qui déclarent avoir un emploi s'inscrivent officiellement au même nombre de cours que ceux qui n'en ont pas. Cette constatation suggère qu'à l'enseignement universitaire l'emploi durant les études ne pourrait expliquer l'allongement des études. Mais elle ajoute, à juste titre croyons-nous, que si l'emploi influence le rythme des études, cette influence pourrait bien se faire sentir même chez ceux qui n'ont pas d'emploi. Si cette hypothèse devait être confirmée, il y aurait effectivement un effet qui ne peut être évalué par une comparaison du rythme du cheminement des élèves qui travaillent à celui des autres.

Au sujet de la durée prévue des études collégiales, au collège Ahuntsic, Gareau (1987) n'observe pas de différence entre les élèves ayant un emploi et ceux qui n'en ont pas. Les élèves qui travaillent ne sont pas proportionnellement plus nombreux que les autres à avoir l'intention de prendre plus de temps que la durée prescrite pour compléter les études collégiales. Les résultats de l'enquête réalisée auprès d'élèves de deux collèges de la région de Québec amènent Villeneuve (1992) à conclure que les sujets qui consacrent plus de vingt heures à l'emploi sont proportionnellement moins nombreux que les autres à prévoir compléter leur diplôme d'études collégiales dans le temps prescrit. Elle constate toutefois que c'est chez les élèves qui travaillent modérément que l'on retrouve la plus forte proportion de sujets ayant l'intention de compléter dans le temps prescrit.

La démonstration d'une relation de cause à effet entre la situation occupationnelle et le rythme des études est loin d'être évidente, entre autres parce qu'en plus de l'effet d'entraînement mentionné par Poirier (1990), la situation occupationnelle n'est pas nécessairement un état permanent tout au long du cheminement scolaire. La perte d'un emploi peut faire en sorte qu'on augmentera temporairement la charge scolaire ou bien peut-être continuera-t-on au même rythme en attendant de se trouver un nouvel emploi. Par ailleurs, d'autres engagements ou situations personnelles et scolaires peuvent demander une réduction de la charge scolaire.

Il est aussi possible de penser que pour certains, c'est l'allégement de la charge scolaire qui a incité à combler un emploi pour occuper le reste de son temps. En effet, pour plusieurs, un échec, un changement de programme d'études ou une admission avec cours d'appoint les oblige, à cause de la séquence de formation, à alléger une session (` année. Maintes fois à l'enseignement collégial un préalable manquant fo: anifier le cheminement sur une période plus longue. Dans plusieurs program , de formation technique, la séquence des cours et l'offre de cours par session obligent à faire trois années d'études même si on a déjà réussi sept, dix ou même trente cours à cet ordre d'enseignement.

Soulignons aussi, à l'instar du Conseil supérieur de l'éducation (1992a), que la population inscrite à l'enseignement postsecondaire est de plus en plus hétérogène et le rythme des études en sera conséquemment plus différencié. Certains élèves sont particulièrement engagés dans des activités sportives, culturelles et communautaires. L'école Sport-études en est un témoignage éloquent. D'autres ont des responsabilités personnelles ou familiales, d'autres encore font face à des problèmes sociaux, psychologiques ou de santé importants et font preuve de courage en poursuivant leurs études, même si c'est à un rythme plus allégé. Certaines personnes ont des difficultés ou des troubles d'apprentissage (learning disabilities) alors que d'autres ont un handicap qui viendra compliquer leurs déplacements ou encore toute leur vie scolaire. Toutes ces personnes peuvent avoir choisi de ne pas avoir d'emploi ou sont incapables d'en avoir un pour le moment et doivent aussi alléger leur charge scolaire.

Même si la proportion d'élèves confrontés à chacune des situations décrites au paragraphe précédent n'est probablement pas très élevée, toutes ces conditions de vie réunies sous le statut d'étudiant sans emploi peuvent faire en sorte que la comparaison étudiants avec emploi - étudiants sans emploi, en ce qui a trait au rythme des études, risque de donner des résultats pour le moins ambiguës.

Si le rythme des études doit faire l'objet de remises en question, à notre avis, il faudra d'abord revoir sérieusement les éléments sur lesquels on s'est appuyé pour justifier la durée prescrite et évaluer les effets des diverses révisions des programmes d'études et des exigences d'admission sur la dite durée. Une fois cela fait, on pourra alors mieux apprécier l'influence de facteurs autres, comme celle du phénomène de l'emploi durant l'année scolaire.

Nous essaierons tout de même de voir s'il y a une relation entre la pratique études/travail quand on tient compte d'un certain nombre de variables susceptibles d'exercer une influence sur le rythme des études.

CHAPITRE III

TEMPS CONSACRÉ À L'ÉTUDE: APERÇU

D'abord précisons ce que nous entendons par étude: c'est l'ensemble des activités scolaires autres que la présence en classe et ayant pour but l'acquisition des connaissances et habiletés faisant partie de la formation suivie. Ces activités comprennent notamment la lecture, les travaux, les révisions de notes de cours, la consultation des professeurs et professeures. Dans le présent texte, travaux scolaires et travail scolaire sont des synonymes d'étude.

Pourquoi s'intéresser à cet aspect? Pour plusieurs c'est une évidence: le temps consacré à l'étude en dehors de la classe compte parmi les principaux facteurs nécessaires au processus d'acquisitions scolaires. Conséquemment, il devrait influencer la réussite scolaire. D'ailleurs, point n'est besoin de rappeler que l'étude est une des composantes essentielles de la formation collégiale; à preuve, la pondération des cours à cet ordre d'enseignement prévoit un ordre de grandeur quant au travail scolaire à faire en dehors des heures de classe et c'est le seul ordre d'enseignement où on a pris soin d'inclure dans le calcul des unités (crédits) les heures normalement consacrées à l'étude.

Que savons-nous à propos du temps que les élèves consacrent à l'étude? Cette question a été abordée dans plusieurs recherches. Généralement on cherchait surtout à savoir combien d'heures par semaine les élèves consacraient à l'étude (sans nécessairement en préciser le sens) et ce, par le biais d'une estimation globale fournie par les personnes ayant répondu à l'enquête. L'information ainsi obtenue est bien imparfaite parce qu'elle ne rend pas compte du temps consacré par matière, des variations tout au long d'une session ou de l'année scolaire ni de l'efficacité lors de l'étude. Conséquemment, les chiffres présentés ici fournissent, par ordre d'enseignement, un aperçu bien sommaire de la question.

Bien sûr, nous nous intéressons aussi aux travaux portant sur l'influence de l'emploi durant les études sur le temps consacré à l'étude. Nous faisons également un survol des autres facteurs pouvant influencer le temps consenti à l'étude. Ce survol permet de saisir la complexité de la question.

1. Temps consacré à l'étude

1.1 À l'enseignement secondaire.

À ce jour, nous avons identifié deux enquêtes importantes qui fournissent des renseignements à propos du temps que les élèves inscrits à l'enseignement secondaire consacrent à leurs travaux scolaires et à l'étude en dehors de la classe. La première a été réalisée en 1991 auprès de 1 946 élèves de la troisième à la cinquième secondaire (Champagne[1]). La seconde s'adressait aux finissants de

[1] communication personnelle

cinquième secondaire en 1989 et 1990 à la CÉCM (n = 6 815, Lemyre-Desautels et al. 1991). Dans les deux cas, les données obtenues proviennent d'une évaluation fournie par les sujets. Bien que la formulation de la question ne soit pas la même dans les deux enquêtes, celles-ci nous apprennent qu'environ le quart des répondantes et répondants consacre 2 heures ou moins par semaine au travail scolaire en dehors de la classe. Une majorité y consacrerait 5 heures ou moins.

Observation intéressante à souligner, à la CÉCM on constate que les sujets de la cohorte de 1990 consacrent en moyenne moins de temps à l'étude (5,27 heures par semaine) que les sujets de la cohorte de 1989 (6,36 heures par semaine). Est-ce le résultat d'une augmentation substantielle d'élèves reprenant et complétant des cours de cinquième secondaire et ayant en conséquence une charge scolaire moins grande? Est-ce le résultat d'une tendance à la baisse en ce qui a trait au temps consenti au travail scolaire ou encore une combinaison des deux phénomènes? L'enquête ne le dit pas. Notons aussi que ces deux dernières moyennes peuvent sembler élevées compte tenu de ce qui a été dit précédemment, mais il faut dire qu'elles sont influencées par le petit nombre d'élèves (13%) qui étudient plus de 10 heures par semaine.

Une autre enquête récente, pan-canadienne cette fois-ci, auprès de jeunes de 13 à 16 ans (Holmes et Silverman, 1992) révèle qu'une majorité de filles déclare consacrer 5 à 6 heures par semaine au travail scolaire alors que ce n'est le cas que pour 44 pour cent des garçons. La majorité des garçons âgés de treize à seize ans consacre donc moins de 5 heures par semaine au travail scolaire. Plus de garçons que de filles (16% - 8%) disent ne consacrer qu'une heure par semaine à l'étude.

Ces quelques données sur le temps consacré à l'étude au deuxième cycle de l'enseignement secondaire permettent de croire que riche de son expérience, la majorité des nouveaux élèves de l'enseignement collégial ne consacrera pas spontanément une vingtaine d'heures au travail scolaire. D'ailleurs, l'étude de Howe (1991) à propos du temps que les élèves inscrits à cet ordre d'enseignement consacrent à l'étude amène St-Onge (1991) à dire:

> *"Ces données témoignent de la difficulté qu'ont les enseignantes et enseignants à prendre le dessus dans la négociation des tâches à accomplir pour que l'apprentissage se fasse".* (p.35)

Évidemment, il ne manque pas de s'interroger sur les facteurs à l'origine de cette difficulté. L'habitude acquise à l'enseignement secondaire ne compterait-elle pas parmi ces facteurs?

Voyons plus en détail ce que nous révèlent les enquêtes qui traitent du temps que les cégépiens et cégépiennes consacrent à l'étude.

1.2 À l'enseignement collégial.

Pour cet ordre d'enseignement nous avons retenu quatre sources d'information. Dans le cas de la première, il s'agit de 4 019 élèves de 22 collèges ayant subi le test Perpé entre les mois d'août 1990 et avril 1991 (Howe, 1991). La deuxième a été réalisée en novembre 1986 auprès de 480 élèves du collège Ahuntsic (Gareau, 1987). La troisième a été fait en novembre et décembre 1989 auprès de 644 élèves de six collèges (Ducharme et Bois, 1990). La quatrième a été réalisée en 1989 auprès de 175 élèves du collège Sorel-Tracy (Delvechio[1]). Bien que les intervalles proposés ne soient pas toujours les mêmes, les enquêtes en ce qui a trait au temps consacré à l'étude concordent sensiblement. Elles nous apprennent qu'environ le quart des sujets déclarent consacrer 6 heures ou moins à l'étude par semaine et environ la moitié y consacre une dizaine d'heures ou moins.

Les résultats d'une autre enquête récente, menée cette fois-ci par le Conseil supérieur de l'éducation (1992a) auprès d'élèves de l'enseignement collégial, indiquent que c'est un peu moins de 41 pour cent des 822 sujets qui déclarent avoir consacré 9 heures ou moins à l'étude et aux travaux personnels reliés aux cours la semaine précédant l'enquête. L'ordre de grandeur reste donc sensiblement le même que dans le cas des recherches citées précédemment.

Soulignons aussi que cette dernière enquête a été faite entre le 26 novembre et le 7 décembre; donc, pratiquement à la fin de la session, bien après la date limite d'abandon. La même remarque s'applique d'ailleurs à l'enquête de Gareau (1987) et à celle de Ducharme et Bois (1990). Ce fait peut gonfler légèrement les estimations et ce, pour deux raisons: d'une part, en fin de session le travail scolaire demandé est probablement plus important qu'en début de session. D'autre part, les élèves ayant abandonné ne sont évidemment plus en classe, or on peut croire que ces personnes n'étaient peut-être pas parmi les plus studieuses.

Concluons donc, à l'instar du Conseil supérieur de l'éducation (1992a), que le temps consacré à l'étude par les élèves de l'enseignement collégial semble passablement inférieur à celui recommandé par la pondération officielle.

1.3 À l'enseignement universitaire.

À ce jour, nous avons trouvé une seule enquête qui nous renseigne sur le temps que les universitaires consacrent à l'étude. Il s'agit de celle de Poirier (1990). Les sujets qui occupent un emploi durant l'année scolaire sont inscrits en moyenne à 15,1 heures de cours et consacrent à l'étude 18,2 heures par semaine (ratio de

[1] communication personnelle

1,21). Les sujets n'ayant pas d'emploi sont inscrits en moyenne à 17,7 heures de cours et consacrent en moyenne à l'étude 23,3 heures par semaine (ratio de 1,31).

L'ensemble de ces données sur le temps consacré à l'étude par ordre d'enseignement montre qu'entre le secondaire et l'université le temps consacré à l'étude en dehors de la classe augmente. Cela ne veut pas dire pour autant qu'avec la progression dans le système scolaire on consent à plus d'heures d'étude; car il est possible que ce soient celles et ceux qui en faisaient déjà le plus au départ qui se rendent au cégep puis à l'université. Comme nous l'avons vu d'ailleurs à l'enseignement secondaire les garçons consacrent moins de temps que les filles au travail scolaire et c'est une moins grande proportion de garçons que de filles qui s'inscrivent à l'enseignement collégial. Seules des études longitudinales pourraient nous renseigner à cet effet.

1.4 Programme d'études et temps consacré à l'étude.

Plusieurs recherches (Bee, Ronaghy; 1990; Duval, 1992; Ducharme et Bois, 1990; Gareau, 1990; Howe, 1991; Poirier, 1990) montrent des différences quant au temps accordé à l'étude selon le programme d'études auquel on est inscrit.

Plusieurs facteurs peuvent être à l'origine de ce phénomène. Certains de ces facteurs sont spécifiques aux personnes qui s'inscrivent aux divers programmes, d'autres sont spécifiques aux programmes.

Parmi les facteurs propres aux personnes mentionnons les traits de personnalité, valeurs et aptitudes qui peuvent influencer le choix de programme et le comportement scolaire. En ce qui a trait aux valeurs, Perron (1981) a montré que les orientations scolaires et professionnelles des élèves s'accompagnent de visions de l'éducation. Ces représentations de l'éducation influencent certainement les dispositions pour l'étude.

Il y aurait, selon Jones (1990), une relation entre les valeurs, la réussite scolaire et la persistance scolaire. Ses recherches l'amènent à conclure que les élèves qui réussissent bien valorisent davantage l'harmonie et l'ouverture d'esprit. Ceux et celles qui réussissent moins bien valorisent davantage le confort matériel et la recherche du plaisir. Les défectionnaires se caractérisent par un système de valeurs relativement rigide. Il est fort probable que ces valeurs conditionnent l'orientation scolaire et donc le choix de programme, les comportements scolaires et les dispositions face à l'étude.

Le type de personnalité peut aussi jouer un rôle. Par exemple dans la typologie proposée par Holland la description du type investigateur laisse à penser que les

personnes de ce type accordent volontiers plus de temps à leurs études que les autres à cause de leur curiosité naturelle et de leur volonté de comprendre. Or, comme Perron (1981) l'a démontré, les personnes de ce type sont aussi plus susceptibles de se retrouver dans certains programmes d'études dont les sciences. Ce sont là des hypothèses méritant d'être vérifiées.

Enfin la répartition selon le sexe a aussi son importance car, comme nous l'avons mentionné précédemment, les filles passent plus de temps à étudier que les garçons.

Parmi les facteurs plus spécifiques aux programmes d'études signalons les exigences, le contingentement, la tâche des membres du personnel enseignant et cetera.

Puisque nous aurons l'occasion de revenir sur ces aspects un peu plus loin, passons tout de suite à la question qui nous préoccupe.

2. Emploi et temps consacré à l'étude

Y a-t-il un lien entre le fait d'occuper un emploi durant l'année scolaire et le temps consacré à l'étude en dehors de la classe ?

Cette question est toujours posée selon la perspective théorique que le résultat est toujours égal à zéro c'est-à-dire que le temps consacré à une chose ne peut l'être à autre chose. Évidemment dans ce cas-ci, les deux éléments retenus sont l'emploi et l'étude. De manière exceptionnelle il est possible que du temps serve aux deux; pensons par exemple au gardien d'enfants qui étudie alors que ces derniers dorment.

Du côté américain, l'enquête de Greenberger (1988) montre que les élèves qui obtiennent un emploi réduisent le temps qu'ils consacrent à l'étude. Steinberg et son équipe (1988) remarquent que plusieurs chercheuses et chercheurs s'intéressant au phénomène en arrivent à la conclusion que le temps consacré à l'emploi est inversement proportionnel au temps consacré à l'étude. Mais voyons, par ordre d'enseignement, ce que la littérature québécoise nous apprend sur cette question.

2.1 À l'enseignement secondaire.

Les résultats de l'enquête réalisée à la CÉCM (Lemyre-Desautels et al. 1991) montrent qu'au delà de 15 heures par semaine, plus le nombre d'heures de travail croît, plus le temps investi dans les études diminue. À l'école Armand-Corbeil, le comité de travail (1988) qui s'est intéressé à la question n'a pas, à proprement

parler, interrogé les élèves sur le temps qu'ils consacrent à l'étude. Par contre, on leur a demandé si le temps consacré au travail avait un impact sur leurs études: 37 pour cent des élèves qui travaillaient ont dit que cette situation avait une influence négative sur la production des travaux scolaires exigés et 31 pour cent ont affirmé consacrer moins de temps qu'il ne le faudrait à leurs études.

Ces deux recherches laissent donc croire qu'à l'enseignement secondaire le phénomène de l'emploi durant l'année scolaire a une influence sur le temps consenti à l'étude.

Toutefois, à la commission scolaire de Chambly, madame Nicole Champagne[1] n'obtient pas de corrélation significative entre le temps consacré à l'emploi et le temps consacré à l'étude. Comment expliquer cela puisqu'elle obtient des corrélations significatives et qui vont dans le sens attendu, entre le temps consacré à l'emploi et le rendement scolaire ainsi qu'entre le temps consacré à l'étude et le rendement scolaire? L'explication réside probablement dans des facteurs qui n'étaient pas à l'étude.

Il faut dire que le temps consacré à l'emploi influencera le temps consacré au travail scolaire dans le sens attendu (c'est-à-dire une réduction du temps d'étude) que si les deux activités entrent en conflit, forçant ainsi l'élève à faire un choix. Mais si les études laissent beaucoup de temps à consacrer à d'autres activités, il n'y aura pas nécessairement conflit. Comme on l'a vu précédemment, une majorité d'élèves inscrits à l'enseignement secondaire consacre moins d'une heure par jour au travail scolaire. En conséquence - et dépendamment de la répartition du temps selon les diverses activités - il est permis de croire qu'il faut consacrer passablement de temps à l'emploi pour qu'il y ait conflit.

Que savons-nous sur la demande d'étude à l'enseignement secondaire? Il semble que bien peu de travaux ont abordé cette question. Nous avons trouvé une seule recherche.

Interrogées sur l'influence de l'emploi sur l'étude, quatre personnes qui enseignent au secondaire s'accordent à dire que l'emploi ne pose pas de problème dans l'organisation du travail scolaire (Lapointe, 1991). Toutefois, ces personnes avouent donner moins de travail scolaire à faire à la maison et préférer accorder du temps en classe pour la réalisation des travaux scolaires. Il y aurait donc, au moins pour ces quatres personnes, réduction de la demande en ce qui a trait au travail scolaire à faire en dehors de la classe.

---

[1] communication personnelle

L'auteur, lui, conclut de sa recherche qu'il semble bien y avoir réduction du travail scolaire à faire en dehors de la classe et que ce phénomène serait effectivement lié à l'emploi durant l'année scolaire chez les jeunes mais aussi à une éducation plus laxiste, à l'apathie des élèves, à la perte de prestige de l'école et à la société de consommation.

Évidemment, cette étude exploratoire ne permet certainement pas de généraliser et de dire que les élèves de l'enseignement secondaire ont de moins en moins d'étude à faire en dehors de la classe. Toutefois, une récente publication du SRAM (1992) vient en quelque sorte confirmer les observations de Lapointe (1991) car on peut y lire:

> *"Cependant tous les cours [au collégial] requièrent du travail personnel en dehors des heures de classe. C'est là la nouveauté! En effet, très souvent au secondaire le travail scolaire se déroulait surtout en classe; les élèves avaient moins à faire à la maison."* p. 5.

Parions que moins il y a de travail scolaire à faire en dehors des heures de classe, plus il y a d'élèves qui développent la perception que la formation se réduit à la présence aux cours et à la réalisation des activités à faire en classe. Combien de fois avons-nous entendu des élèves dire "si t'écoutes bien en classe, il n'y a pas de raison pour que le travail nuise à tes études" ou encore, lors de demandes de révision de note, "c'est impossible que j'échoue, je suis allé à tous les cours!"

2.2 À l'enseignement collégial.

Les travaux de Lalancette (1989) auprès d'élèves de quatre collèges de la région du Saguenay-Lac-St-Jean l'amènent à la conclusion suivante:

> *"Globalement, que les étudiants et étudiantes travaillent ou pas, ils ont tendance à présenter la même image: presqu'un étudiant sur deux consacre entre 0 et 10 heures d'études par semaine, plus d'un étudiant sur trois y consacre entre 11 et 15 heures".* p. 13.

Le sondage réalisé par la firme Sorécom (1988) mène à une conclusion semblable: il y a peu de différences entre les élèves qui ont un emploi rémunéré et ceux qui n'en ont pas et ces différences vont dans le sens attendu.

Par contre, l'étude de Gareau (1987) auprès d'élèves du collège Ahuntsic montre que les répondants et les répondantes qui n'ont pas d'emploi consacrent en moyenne 2 heures de plus par semaine à leurs études. Dans une deuxième enquête réalisée au même collège (Gareau, 1990), l'auteur utilise plutôt la proportionnalité entre le temps de classe et le temps consacré à l'étude; l'examen des résultats permet de constater que la majorité des élèves qui n'ont pas d'emploi (58,9%) ont une "studiosité"[1] moyenne ou forte alors que la majorité de ceux qui travaillent ont une "studiosité" assez faible ou très faible.

Une autre enquête, réalisée cette fois-ci au collège Limoilou (Commission pédagogique, 1988), mène à la conclusion que le temps consacré à l'étude diminue dès les premières heures de travail et que plus on consacre de temps à l'emploi plus le temps d'étude diminue. Il faut toutefois émettre une réserve au sujet de cette recherche à cause de l'écart entre l'échantillon prévu et l'échantillon obtenu.

Enfin, Ducharme et Bois (1990) obtiennent une relation significative entre le temps consacré à un emploi et le temps consacré à l'étude et les résultats vont dans le sens attendu.

Les résultats d'enquêtes auprès d'élèves de l'enseignement collégial mènent donc à des conclusions fort différentes à propos de l'influence de l'emploi durant les études sur le temps consenti à l'étude. Il faut dire que les enquêtes citées ont été réalisées à des périodes différentes et dans des milieux différents, est-ce là l'explication?

2.3 À l'enseignement universitaire

Poirier (1990) constate, suite à son enquête auprès d'étudiantes et d'étudiants de l'UQAM, que les sujets sans emploi consacrent l'équivalent d'une journée "normale" de plus à leurs études que ceux et celles qui ont un emploi. Elle conclut que:

> *"... le travail implique une réduction du temps consacré aux autres activités. Ce sont les études qui subissent la plus grande réduction quant au temps investi par les étudiants travailleurs"*. p. 168.

L'enquête menée par Hamel (1989) auprès d'étudiants et étudiantes de l'université Laval ne permet pas de savoir si ces universitaires qui travaillent accordent moins de temps à l'étude que les autres qui ne travaillent pas. Toutefois, 40 pour cent

---

[1] terme utilisé par l'auteur

des sujets du premier cycle qui ont un emploi rémunéré trouvent difficile ou très difficile de concilier leurs tâches d'études et d'emploi.

3. Que retenir?

L'ensemble des résultats de recherche rapportés jusqu'à maintenant au sujet de la relation emploi - étude laisse quelque peu perplexe car les résultats paraissent contradictoires.

Il faut dire que la plupart de ces recherches abordent la question sensiblement de la même manière; généralement on cherche à savoir si au moment de l'enquête les élèves qui ont un emploi consacrent moins de temps à l'étude que les autres et/ou si le temps consacré à l'étude est directement proportionnel au temps consacré à l'emploi en considérant tous les sujets selon un continuum allant de 0 à X heures de travail. Mais en définitive, l'influence du temps consacré à l'emploi sur le temps consacré à l'étude n'a de sens, évidemment, que si l'on a un emploi. Par ailleurs, pour combler un emploi, il faut aussi le vouloir et cette volonté n'est pas suffisante à elle seule pour en combler un. Donc, par rapport au phénomène qui nous intéresse ici, on peut penser qu'il y aurait au moins trois catégories d'élèves: ceux qui travaillent; ils se distinguent entre eux par le temps qu'ils consacrent au travail. Il y a aussi ceux qui veulent travailler mais qui n'ont pas ou pas encore trouvé d'emploi. Enfin il y a ceux qui pour diverses raisons résistent au phénomène et ne veulent pas travailler.

Cette répartition en trois groupes suivant la volonté permettrait peut-être de mieux cerner l'influence de l'emploi sur l'étude.

Un autre point de vue?

Signalons qu'une des vertus populairement attribuées à l'emploi durant les études est que celui-ci fait prendre conscience de l'importance de l'instruction pour la carrière. L'expérience d'emplois peu rémunérés incitera, croit-on, à s'engager plus à fond dans les études et à les poursuivre plus longtemps, ceci afin d'en arriver à une vie professionnelle plus intéressante. D'ailleurs Gareau (1990) aborde cet aspect dans le cadre de son enquête menée au collège Ahuntsic. L'analyse des réponses obtenues l'amène à conclure que:

> *"C'est en travaillant dans des emplois non qualifiés que l'étudiant prend conscience de ce qui l'attendra s'il ne fait pas d'études supérieures. Il y a donc une motivation importante pour prendre ses études au sérieux. Il devient plus exigeant face au cégep."* p.40.

On aurait donc pu s'attendre à ce que les élèves qui travaillent investissent plus que les autres dans leurs études! Mais les résultats de recherche mentionnés jusqu'ici suggèrent que ce n'est pas là la tendance générale, du moins en ce qui a trait au temps consacré à l'étude. Peut-être que l'expérience incite à prolonger les études, mais à un rythme plus lent.

4. Autres facteurs

Si le temps consacré à un emploi rémunéré durant l'année scolaire peut exercer une influence sur le temps consenti à l'étude en dehors de la classe, quand il y a une demande en ce sens, la littérature permet de constater que d'autres facteurs ont aussi pareille influence. En voici quelques uns:

- facteurs relatifs à l'école: ce que l'on offre à l'élève de faire;

  . les élèves consacrent du temps à l'étude s'il y a une offre en ce sens. Cette offre est elle-même influencée, semble-t-il, par la perception qu'ont les enseignants et enseignantes de la valeur des travaux et de l'étude au plan de l'apprentissage. Si on croit que l'étude est peu utile à l'apprentissage, l'offre sera faible (Cooper, 1989). Le temps consacré à l'étude peut aussi être influencé par la façon dont l'offre est structurée, supervisée et évaluée (Cooper, 1989; Hansen et Johnson, 1989);

  . cette offre peut aussi être influencée par la tâche des enseignants et enseignantes. Les travaux demandés doivent être corrigés nous venons de le mentionner. Or, parions que plus la tâche augmente, plus les enseignants et enseignantes hésitent à demander une importante production scolaire connaissant très bien l'ampleur du temps nécessaire à la correction;

  . il est aussi possible de penser que l'offre est influencée par la réponse des élèves. Si, à cause des divers engagements la réponse à l'offre est difficile, voire négative, il est envisageable de penser que l'offre diminuera. Avec la massification des collèges plusieurs élèves arrivent à cet ordre d'enseignement sans être portés à affecter d'eux-mêmes un temps important au travail scolaire et cela pour diverses raisons. Parallèlement, l'encadrement actuel n'a pas les moyens d'un suivi quotidien. Il semble bien que bon nombre d'élèves sont à des lieux de l'approfondissement et de la recherche personnelles qui vont au delà de l'offre mais qui, selon nous, devraient caractériser l'enseignement postsecondaire.

- facteurs relatifs à l'élève en tant que personne;

  . en plus des valeurs et traits de personnalité, les connaissances acquises et les habiletés personnelles, les capacités d'organisation et de concentration, peuvent avoir une influence sur le temps consenti à l'étude mais surtout sur l'efficacité lors de l'étude. Ainsi, une heure d'étude n'a pas la même valeur pour tous;

  . autre perspective intéressante, c'est selon une approche développementale que Desmond et Glenwich (1987) envisagent la question. Ces auteurs constatent que plusieurs théories sur le développement personnel suggèrent que l'attention des élèves passe, en viellissant, des activités scolaires à des activités plus orientées sur la carrière et les relations sociales. Suite à l'analyse de leurs résultats de recherche, Lemyre-Desautels et al. (1991) posent justement la question: est-ce que tout au long du secondaire les élèves abandonnent graduellement les travaux et l'étude à domicile? Peut-être qu'effectivement, en vieillissant, l'attention se déplace vers d'autres objets de préoccupation plus près des préoccupations des "adultes";

  . le temps consacré à l'étude et aux travaux peut aussi être influencé par la perception de soi face à la tâche demandée. Cette tâche peut avoir une certaine valeur aux yeux de l'élève mais ce dernier peut manquer de confiance en ses habiletés pour la mener à bien. Il risque alors d'adopter des comportements d'évitement. Il est aussi possible que ce ne soient pas les habiletés qui posent problème mais la tâche elle-même. Si elle n'a que peu de valeur aux yeux de l'élève, il est fort probable qu'il ne fera que le minimum (Hansen et Johnson, 1989).

Toujours à propos des facteurs pouvant influencer le temps consenti à l'étude, en conclusion d'une étude sur le mode de vie et l'emploi du temps des étudiants et étudiantes universitaires en France, Perrot (1986) propose une typologie des comportements basés sur la rationalité sous-jacente à la répartition de son temps. L'intérêt de cette typologie est qu'elle permet de mieux comprendre les choix des élèves.

Cette typologie repose sur l'idée que l'élève estime (souvent intuitivement) sa probabilité de réussite scolaire à partir d'un ensemble d'éléments: caractéristiques personnelles, sociales et familiales, ses habiletés scolaires, son expérience scolaire, le collège et le programme scolaire. Cette estimation lui sert de guide à l'affectation de son temps d'étude. Ainsi, en regard du temps consenti à l'étude, il serait possible de distinguer trois grands groupes:

- les élèves qui ont au départ une probabilité élevée de réussite consacreront aux études un temps assez important, mais pas obligatoirement très important et ce, à cause entre autres de leur plus grande efficacité et de la décroissance de l'utilité marginale du temps rajouté (ils accepteront d'investir beaucoup plus de temps s'ils ont des projets professionnels qui reposent entièrement sur leur réussite);

- à l'autre extrême, les élèves ayant au départ une probabilité faible de réussite seront peu enclins à consacrer beaucoup de temps à leurs études. Connaissant leurs faiblesses, ils savent que l'investissement scolaire devra être énorme pour ne gagner, à courte échéance, que quelques points. Considérant les avantages d'une scolarisation poussée, ils tentent le plus souvent leur chance dans un domaine où les exigences leur semblent moins rigoureuses;

- entre les deux, les élèves moyens ne se sentent pas suffisamment forts pour miser à fond sur leurs études mais ils savent qu'ils peuvent réussir. Ils ont tendance à consacrer un temps disons moyen à leurs études, d'autant plus moyen que l'offre d'éducation ne les y incite pas toujours explicitement. Malheureusement, pour plusieurs, le calcul est trop serré et ils se retrouvent devant des échecs. Ces derniers viennent d'ailleurs augmenter la moyenne du temps consacré au travail scolaire pour l'ensemble de la population qui échoue.

À chaque année, après quelques semaines de cours, plusieurs nouveaux élèves de l'enseignement collégial se présentent en état de panique au bureau de l'aide pédagogique pour annuler ou alléger leur session. C'est le choc! On constate soudainement que pour réussir il faudra investir plus qu'on ne croyait devoir le faire. Bien souvent une bonne discussion et des suggestions quant à l'organisation de son temps mènent à la décision de poursuivre. Malheureusement, trop souvent ces personnes franchissent la porte sans en discuter avec qui que ce soit. Elles rejoignent alors les rangs des défectionnaires mais avec ceci de particulier: elles ne font pas partie des statistiques puisqu'elles ont quitté avant la date du recensement.

Ces exemples témoignent qu'effectivement bon nombre d'élèves font un calcul de l'investissement qu'ils pensent devoir faire et que ce calcul peut s'avérer erroné.

Un autre exemple? Citons le cas des personnes qui calculent de façon tout aussi erronée que les études universitaires leur demanderont trop, et ce, sans chercher

à confirmer ou infirmer leurs appréhensions. Elles hésitent alors à faire des projets qui impliquent des études à cet ordre d'enseignement.

Cette typologie permet aussi de mieux comprendre pourquoi bon nombre de répondants et répondantes à l'enquête menée à l'école polyvalente Armand-Corbeil (comité de travail de l'école Armand-Corbeil, 1988) déclarent que même s'ils n'avaient pas d'emploi, ils ne consacreraient pas plus de temps au travail scolaire.

En fait, le puzzle comprend bien des morceaux pas toujours faciles à ordonner. L'introduction de nouveaux paramètres ou encore des modifications aux paramètres considérés entraînent, fort probablement, une révision du calcul et, quand c'est possible, des réajustements.

Dans une étude ultérieure, Perrot (1988) prétend qu'il n'est pas possible de comprendre le comportement face à une activité sans considérer l'ensemble des activités qui s'offre à l'élève. À partir d'une approche économique, il propose une interprétation de la rationalité de l'élève. L'argumentation développée en huit points mérite d'être résumée brièvement:

- ce qui importe ce n'est pas la nature de l'activité mais sa fonction: repos, détente, éducation, argent, expérience,... Il n'est toutefois pas facile d'identifier les finalités d'une activité; elles peuvent varier dans le temps et selon les individus;

- l'élève affectera son temps là où il se sent le plus productif. Cette productivité est fonction de ses compétences, de son environnement...;

- il faut aussi considérer la productivité marginale, c'est-à-dire le supplément de productivité attendu d'une unité supplémentaire de temps. Au départ, la productivité marginale est croissante, mais après une certaine période de temps elle devient décroissante;

- l'utilité que l'élève retire de l'activité varie selon ses objectifs. Par rapport à ses études, l'objectif est-il de simplement réussir l'examen ou le cours? Le guide pourrait alors être la note de passage. S'il existe un taux implicite de réussite (comme par exemple environ 70% des élèves obtiennent au moins la note de passage), le temps consacré au travail scolaire dépendra alors aussi du temps que les autres élèves consacrent à cette activité.[1] Par

---

[1] en regard de la pratique études/travail cet aspect est particulièrement intéressant. Il rejoint l'hypothèse de Poirier (1990) qui avance l'idée que cette pratique influence le comportement scolaire de tous les élèves et non pas seulement de ceux qui travaillent.

ailleurs, si l'objectif de l'élève est simplement d'obtenir le diplôme, il tentera de répondre aux exigences minimales en échange de la certification officielle;

- les décisions sont prises en fonction de l'ensemble des activités qui s'offrent à la personne; certaines activités qui ne sont pas purement scolaires peuvent contribuer à la formation et à l'engagement scolaire;

- les décisions sont également prises en fonction des préférences. Certains élèves ont des intérêts larges et aiment toucher à tout, d'autres sont plutôt des spécialistes et n'investissent que dans quelques sphères;

- c'est en fonction de l'expérience personnelle que l'élève évalue l'utilité marginale c'est-à-dire ce que lui rapporte chaque unité supplémentaire de temps;

- le coût de stockage des produits du temps a aussi son importance, du moins en ce qui a trait au travail scolaire. Les tâches scolaires à effectuer sont de différentes natures: travaux, rapports, préparation à l'évaluation... Si l'évaluation porte surtout sur des aspects exigeant beaucoup de mémorisation, le rythme de travail sera plus haché. À l'inverse, si l'évaluation porte sur la réflexion, on observera un rythme de travail plus régulier.

Somme toute, la répartition du temps est basée sur une estimation de l'utilité du temps consenti à chacune des activités et ce, en fonction des préférences, des besoins, mais aussi en fonction des objectifs et priorités à court, moyen et long terme. Décider de l'utilisation de son temps c'est aussi par le fait même renoncer à certaines choses et souvent cela peut présenter des difficultés surtout si les objectifs et priorités ne sont pas bien établies. On peut être tenté de chercher un équilibre - plus ou moins précaire - menant éventuellement à l'échec ou à l'épuisement - surtout que l'éducation n'est pas strictement un choix personnel, c'est de plus en plus une nécessité et, au travers de l'éducation, l'objectif d'une majorité d'élève est la formation professionnelle alors que pour l'école cet objectif en est un parmi d'autres.

Souvent, lorsqu'on commence à s'interroger sur les effets possibles du phénomène de l'emploi durant l'année scolaire sur la formation des jeunes, on se demande si le temps consacré à un emploi amène une réduction - équivalente et automatique - du temps consacré au travail scolaire. Les éléments soulevés ici, comme entre autres la typologie des comportements face à l'étude et l'interprétation de la rationalité de l'élève en ce qui a trait à l'utilisation de son temps, toutes deux

proposées par Perrot (1986, 1988), montrent que la question est plus complexe et que de nombreux facteurs influencent le temps consenti au travail scolaire. Ce qui rend d'autant plus difficile l'étude de la relation emploi - étude.

Chose certaine, pour mieux analyser l'influence de l'emploi durant les études sur le temps consenti à l'étude il faudra tenir compte d'un certain nombre de facteurs qui déterminent les dispositions à l'égard de l'étude.

CHAPITRE IV

EMPLOI DURANT LES ÉTUDES ET RÉUSSITE SCOLAIRE

La recherche en rapport avec la réussite scolaire a mis en lumière divers facteurs associés à cette réussite et plusieurs rapports dont celui du Conseil des Collèges (1988) fournissent une vue d'ensemble de ces facteurs. Il serait donc un peu inutile de tenter de refaire ce qui a déjà été fait.

L'objectif est plutôt de voir si la pratique études/travail compte parmi ces facteurs. Voyons ce que la littérature peut nous apprendre.

L'influence de l'emploi durant les études sur la réussite scolaire a fait l'objet de bon nombre de recherches tant ici au Québec qu'aux États-unis. Le plus souvent il s'agit d'enquêtes locales ou régionales et, pour le Québec, c'est à l'ordre collégial qu'on en retrouve le plus.

Les stratégies utilisées pour analyser la relation entre le phénomène de l'emploi durant l'année scolaire et la réussite sont remarquablement diversifiées. Cette situation fait en sorte qu'il est difficile de dégager un portrait global. Par contre, elle a l'avantage de faire ressortir différentes facettes du phénomène et de la réussite.

1. Perception de l'influence et rendement scolaire estimé

Quelques recherches ont porté sur la perception qu'ont les élèves de l'influence de l'emploi durant les études sur leur réussite scolaire (Comité d'étude de l'école polyvalente Armand-Corbeil, 1988; Dauphinais, 1990; Gareau, 1987; Roy, 1989; Wirtz et al. 1987). Ces recherches mènent à des conclusions relativement semblables. La grande majorité répond que l'emploi nuit peu ou pas, ou encore qu'elle ne réussirait pas mieux sans emploi. L'intérêt de ces conclusions est qu'elles fournissent un aperçu de l'opinion. Elles ne permettent pas cependant de se prononcer sur la relation entre l'emploi et la réussite réelle.

Il faut dire que l'opinion des élèves est largement influencée par leur perception de leur position relative au plan de la réussite. Les enquêtes de Dauphinais (1990) et Gareau (1987) révèlent qu'au plus 8 pour cent des personnes interrogées disent avoir un rendement scolaire inférieur à la moyenne.

Parmi les enquêtes qui ont porté sur la perception des élèves, il y en a une seule, celle de Mc Neil (1984) qui a été réalisée aux États-Unis, où une proportion substantielle d'élèves disent que le travail nuit à la réussite scolaire.

Dans un autre cas (Conseil des Collèges, 1988), c'est à des membres du personnel des collèges qu'on a posé la question. Les réponses reçues semblent éminemment positives. Les personnes interrogées verraient même des effets positifs au phénomène car, à leur avis, les élèves qui travaillent s'organisent mieux et

réussissent bien. Le Conseil des Collèges souligne que ces opinions ne correspondent pas aux résultats des quelques recherches menées dans les collèges. Mentionnons que les opinions exprimées ici rejoignent la thèse de D'Amico (1984: voir Charner et Fraser, 1988) à savoir que l'emploi durant l'année scolaire favorise l'adoption de comportements qui mènent au succès scolaire. S'il s'avérait que l'emploi nuisit à la réussite scolaire, les opinions recueillies par le Conseil des Collèges laissent à penser qu'il y aurait du travail à faire à l'intérieur même des collèges pour corriger les perceptions.

On a aussi relevé un autre cas où le rendement scolaire est fourni par les sujets eux-mêmes (Choquette et Gagné, 1988). Ces derniers n'avaient cependant pas à se prononcer sur la relation entre l'emploi et la réussite. Ils avaient simplement à dire le nombre de cours qu'ils avaient réussi à la première session et s'ils avaient ou non un emploi à cette même session. Les auteurs concluent de leur ouvrage que les élèves qui travaillent réussissent moins de cours que les autres.

2. Emploi, temps consacré à l'emploi et réussite réelle

Dans la majorité des recherches recensées on a préféré utiliser comme variable dépendante les résultats apparaissant au bulletin. Mais nous observons des variations considérables dans le choix des notes à retenir et du traitement des données retenues: résultat à une seule matière, moyenne des résultats à quelques matières, à plusieurs matières, pourcentage des cours réussis, pourcentage des unités réussies, pourcentage d'échec et/ou d'abandon, calcul de l'écart à la moyenne puis transformation des données en classes (le nombre de classes peut varier entre trois et sept), par classe selon la distribution des résultats... De plus, on ne précise pas toujours si on a modifié des notes. On a toutefois remarqué que dans certains cas on a préféré remplacer par 30 pour cent ou encore 50 pour cent toutes les notes inférieures à ces valeurs. Parfois on attribue une valeur à l'abandon de cours mais il arrive aussi que les abandons de cours ne soient tout simplement pas considérés.
On remarque cependant que de plus en plus on préfère retenir un ensemble de critères tels que la moyenne, la proportion d'abandons et la proportion d'échecs. Mais on ne précise pas toujours si on a choisi d'exclure certains cours du calcul de la moyenne.

L'accessibilité aux données et les techniques statistiques retenues peuvent expliquer bon nombre de ces choix. Disons toutefois qu'à notre avis ces choix illustrent surtout la variété des conceptions de la réussite et, par conséquent, de sa mesure.

On a aussi observé différentes façons d'aborder la variable indépendante. La question de l'emploi durant les études est examinée de diverses façons.

Les plus courantes sont le statut et le temps consacré à l'emploi. Dans le premier cas, on cherche surtout à comparer la réussite scolaire des élèves qui ont un emploi à celle des élèves qui n'en ont pas.

Pour ce qui est du temps, généralement on répartit les sujets en classes; le nombre de classes et les critères de passage d'une classe à l'autre varient, probablement selon ce qu'on a retenu de la littérature. On retrouve des répartitions en trois ou quatre groupes: 0 heure, moins de 20 heures, 20 heures ou plus; 0 heures, moins de 10 heures, de 10 à 20 heures et plus de 20 heures.

On a aussi recensé des travaux portant sur la relation entre l'horaire de travail et la réussite scolaire.

Toujours à propos de la façon d'aborder la question de l'emploi, signalons que, du coté américain, Mortimer et Finch (1986) ont quant à eux considéré le nombre d'années pour lesquelles on a travaillé durant les études. Ils ont observé que les sujets de douzième année qui comptent deux ou trois ans d'expérience de travail ont une moyenne générale inférieure à ceux qui ne travaillent pas ou qui travaillent seulement depuis un an. Cette recherche laisse croire que l'influence peut être proportionnel au nombre d'années de travail.

Par ailleurs, Marsh (1991) s'est intéressé à la relation entre les motivations à avoir un emploi et la réussite scolaire. Il a constaté que les élèves du secondaire qui travaillent pour payer leurs études réussissent mieux que ceux qui travaillent pour d'autres raisons.

Ceci illustre que l'on peut aborder la question de l'emploi de bien des façons. Analysons maintenant les résultats des recherches.

2.1 Statut et réussite

Quand on compare la réussite des élèves qui travaillent à celle des élèves qui n'ont pas d'emploi, les résultats obtenus vont sensiblement dans le même sens. Il n'y a pas de relation significative entre le statut et la réussite (Duval, 1992; Lévesque, 1989; Poirier, 1990; Villeneuve, 1992).

Aux États-unis, D'Amico (1984: voir Charner et Fraser, 1988) et Green et Jacques (1987) en arrivent à la même conclusion: pas de relation significative entre l'emploi et le rendement scolaire. Notons toutefois que Green et Jacques (1987) observent une différence significative à l'avantage des élèves qui n'ont pas d'emploi au test ACT (American College Test). Ces auteurs n'expliquent pas cet écart dans les résultats.

Deux recherches (Arseneault et Soucy, 1989; Vigneault, 1987) montrent une relation entre le statut et la réussite. On a toutefois pas vérifié statistiquement si cette relation est significative. Arseneault et Soucy (1989) ont analysé la réussite à partir de la proportion des cours réussis et la moyenne des notes. Dans notre enquête de 1987 nous avons utilisé la proportion d'unités réussies.

2.2 Temps consacré au travail et réussite

En ce qui a trait au temps consacré à l'emploi, là aussi on observe une certaine convergence des résultats de recherche. Il y aurait une relation entre le temps consacré à l'emploi et la réussite scolaire (Arseneault et Soucy, 1989; Champagne[1], Duval, 1992; Gareau, 1990; Poirier, 1990; Schetagne, 1990; Villeneuve, 1992). Évidement, les critères de réussite varient, mais maintes fois on constate que les élèves qui ne travaillent que quelques heures par semaine réussissent mieux que les élèves qui n'ont pas d'emploi. Le seuil critique varie également d'une recherche à l'autre. Champagne, qui a fait enquête auprès d'élèves de l'enseignement secondaire, et Poirier (1990) à l'UQAM, observent une baisse de la réussite si le temps consacré à l'emploi dépasse 10 heures par semaine. Dans les autres cas, on situe le point critique quelque part entre 15 et 20 heures.

2.3 Horaire de travail et réussite

Deux recherches menées auprès d'élèves de l'ordre collégial (Ducharme et Bois, 1990; Villeneuve, 1992) traitent de la relation entre l'horaire de travail et la réussite. Les résultats obtenus divergent. Villeneuve (1992) conclut de son enquête auprès d'élèves de deux collèges de la région de Québec que le moment du jour durant lequel l'élève travaille n'influence pas la réussite scolaire. Par ailleurs, Ducharme et Bois (1990) constatent qu'il y a une relation significative et qui va dans le sens attendu entre le travail de nuit pendant la semaine et l'abandon de cours et entre le travail de jour et de nuit pendant la fin de semaine et la moyenne des notes. Cette dernière enquête a été réalisée auprès d'élèves de cinq collèges dont deux à Montréal.

2.4 Emploi, facteur explicatif d'un rendement scolaire médiocre

Mentionnons trois autres recherches (Fréchette, 1987; Service de recherche du collège Lionel-Groulx, 1987; Vigneault et St-Louis, 1987) dont l'objet principal

---

[1] communication personnelle

n'était pas d'étudier la relation entre l'emploi et la réussite scolaire mais plutôt de voir comment les élèves ayant eu plusieurs échecs (art. 33) expliquent ce rendement médiocre. L'emploi durant les études et le temps qu'on lui a consacré ne comptent pas parmi les premiers motifs invoqués. Toutefois, une proportion variant entre 20 et 35 pour cent des sujets attribuent leurs échecs à ces facteurs entre autres. L'intérêt ici réside dans le fait que c'est après coup que les élèves sont interrogés.

3. Critiques

Il importe à ce stade-ci d'émettre quelques réserves qui s'appliquent surtout aux recherches menées à l'ordre collégial. Ces réserves permettront non seulement de souligner la portée limitée des résultats mais aussi de mettre en relief des éléments qui ont possiblement influencé les résultats obtenus. Elles ne s'appliquent pas aux travaux visant à connaître la perception des élèves quant à l'influence du phénomène de l'emploi sur la réussite. On l'a déjà dit, la perception de l'influence et l'influence réelle sont deux choses distinctes.

Rappelons d'abord que, dans tous les cas, on a décidé de la portée en entreprenant une enquête locale ou régionale et ce choix ne peut être critiqué. Par contre, il semble qu'on n'ait pas toujours porté toute l'attention voulue à la représentativité de l'échantillon ou encore qu'on ait rencontré des difficultés qui on fait en sorte que l'échantillon final s'écarte de la population étudiée par la répartition selon le sexe, la classe ou le secteur.

De plus, on n'a pas toujours procédé à une vérification statistique des résultats; c'est d'ailleurs le cas pour notre enquête de 1987.

Les concepts de réussite et la mesure de la réussite nous semblent parfois critiquables. S'en tenir à une seule matière peut faire en sorte que la mesure en est davantage une de l'intérêt à l'égard de la matière.

Le choix d'exclure les abandons de cours et les notes zéro traduit une conception de la réussite que nous ne partageons pas. À notre avis, les décisions d'abandonner ou de ne pas assister à un ou des cours peuvent être reliées à la réussite. Il nous semble qu'il faudrait au moins considérer la proportion des cours abandonnés, officiellement ou non. Nous avons aussi des réserves à propos de l'attribution d'une nouvelle valeur quand les notes sont très faibles. Nous savons pertinemment que l'interprétation de l'abandon et des notes très faibles varie considérablement dans le réseau et que les choix, en ce qui a trait à la mesure, reflètent probablement les conceptions et pratiques locales.

Toujours en rapport avec les résultats scolaires, puisqu'une majorité d'élèves des ordres d'enseignement secondaire, collégial et universitaire travaille tout en poursuivant ses études, on peut même se demander si le phénomène n'a pas provoqué des ajustements au plan des exigences ou de l'évaluation.

Les découpages selon le statut d'emploi et le temps consacré à l'emploi suscitent des questions. Faut-il regrouper en un seul bloc tous les élèves qui ne travaillent pas? Le choix des intervalles en ce qui a trait au temps consacré à l'emploi est-il toujours justifié?

La période de l'année scolaire où nous avons procédé à la cueillette des données peut aussi avoir une influence sur les résultats. C'est un aspect qu'on ne précise pas toujours et ceci n'aide pas à apprécier à leur juste valeur les résultats obtenus.

Notons également qu'on ne prend pas toujours soin de préciser les explications et consignes fournies lors de l'administration de l'instrument de mesure. Toutefois, dans un des cas où on a précisé les consignes fournies, nous avons l'impression que ces explications, qui avaient d'abord pour but de motiver les sujets à répondre, ont pu les inciter à donner une image plus favorable de l'emploi. Quand on leur dit que les recherches précédentes ont contribué à harmoniser les horaires de cours et de travail, il est probable que les sujets ont fort bien compris le message.

Disons enfin qu'en général on s'en tient à un premier niveau d'analyse et qu'on ne contrôle pas toujours les effets d'autres variables reconnues pour leur influence sur la réussite.

Ces réserves n'ont pas pour but de dénigrer le travail accompli. Nous voulons simplement mettre en évidence qu'il y a encore des efforts à faire pour apprécier pleinement l'influence du phénomène de l'emploi durant l'année scolaire sur la réussite scolaire.

La réussite scolaire antérieure (qui reflète l'influence du milieu familial et les aptitudes scolaires, l'effort consenti et les aspirations) est un des meilleurs prédicteurs de la réussite à l'enseignement collégial. Il faudra donc tenir compte de cette variable dans l'analyse de la relation entre l'emploi et la réussite scolaire. Il faudra aussi tenter de voir si l'emploi durant les études secondaires a influencé la réussite à cet ordre d'enseignement. Il semble aussi nécessaire de tenter de cerner ce qui pourrait expliquer que les élèves qui ne travaillent pas réussissent un peu moins bien que ceux qui ne travaillent que quelques heures par semaine. Parions que l'explication vient du fait que les élèves qui n'ont pas d'emploi ne forment pas un groupe homogène.

DEUXIÈME PARTIE

CHAPITRE I

LA PRATIQUE TRAVAIL/ÉTUDES ET LA QUALITÉ DE LA FORMATION: DE L'AVIS DE QUELQUES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS

Deuxième prologue... ceux et celles qui enseignent: Pierre, Michèle et Charles...

Pierre...

> *"Celui qui est assis à droite en avant c'est la première semaine qu'il assiste au cours (troisième semaine de la session). Il m'a dit que quand il neige il ne peut être présent parce qu'il travaille au déblayage. Sera-t-il présent la semaine prochaine? Tout dépend de la neige. Réussira-t-il son cours? Tout dépend de la neige!"*

Michèle...

> *"Au premier cours, une élève me demande s'il y a des inconvénients à ce qu'elle n'assiste pas à la dernière heure du jeudi parce que son horaire de travail ne lui permet pas d'être présente en classe. Je lui dis que bien sûr il y en a; il me semble inacceptable d'envisager dès le départ de manquer 20 pour cent des heures de classe, de compromettre ainsi ses chances de réussite et de donner aux autres personnes inscrites au cours l'impression qu'on peut fonctionner de cette façon et réussir. Mais elle insiste et me dit qu'elle connaît la matière parce qu'elle a fait ce cours la session dernière et qu'elle le reprend parce qu'elle l'a échoué! Raison de plus pour ne pas acquiescer à sa demande! Elle me dit que je ne suis pas très compréhensive, qu'elle ne peut faire autrement qu'elle devra abandonner le cours et que je la retarde dans ses études... Qu'est-ce que je fais moi là-dedans? Je n'aime pas l'image qu'elle me projette: celle de l'enseignante intolérante, qui ne comprend pas les besoins de ses élèves. Mais je ne peux quand même pas accepter une telle demande et lui laisser croire du même coup qu'elle peut réussir tout en étant absente!"*

et Charles...

> *"Moi, je ne crois pas que l'exercice d'un emploi durant les études nuit à la formation des jeunes. Au contraire, seulement les études c'est ennuyant à la longue..."*

La question la plus fréquemment formulée au sujet de la pratique études/travail est certainement la suivante: à partir de combien d'heures par semaine le temps consacré à l'emploi interfère avec la réussite scolaire?

À notre avis, il n'est pas réellement possible de répondre à cette question car tout dépend des objectifs que les élèves devront atteindre et du temps qu'ils comptent prendre pour les atteindre. Les personnes qui souhaiteraient prendre moins de temps que ce qui est normalement prévu pour compléter un niveau de formation devront en principe redoubler d'efforts et accorder plus de temps à la réalisation des activités nécessaires. Il est raisonnable de penser que l'inverse est aussi vrai.

Il est aussi permis de croire que plus les objectifs à atteindre sont élevés, plus il faudra d'efforts et de temps. Évidemment, quand on pose la question du seuil limite, généralement on fait référence au contexte actuel c'est-à-dire selon les exigences actuelles et la durée prescrite.

À l'extrême, si pour réussir il s'agit d'assister aux cours et d'être attentif en classe, le reste du temps peut être consacré à d'autres activités en autant que ces activités n'entraînent pas une fatigue susceptible de réduire l'attention. Par contre, si les exigences sont telles qu'il faut consacrer en moyenne une vingtaine d'heures par semaine à l'étude et aux travaux scolaires pour réussir et compléter un niveau d'études dans le temps prescrit, le portrait risque d'être sensiblement différent.

En principe, à l'enseignement collégial, les programmes de formation demandent plus de quarante heures par semaine dont en moyenne près d'une vingtaine d'heures d'étude. Ceci, sans compter le temps qu'il faudrait consacrer aux activités parascolaires qui favorisent l'engagement et la réussite scolaire.

Or, comme on a pu le voir au chapitre portant sur l'étude, près de la moitié des élèves consacrent à l'étude une dizaine d'heures ou moins par semaine. Bien peu y consacrent plus de quinze heures. C'est peut-être bien ce qui explique qu'une bonne proportion d'élèves abandonnent ou prennent plus de temps que la durée prescrite pour compléter.

Mais qu'est-ce qui se passe quand plus de la moitié des élèves travaillent tout en poursuivant leurs études? Le phénomène aurait-il pour conséquence une réduction des exigences scolaires? S'il y a réduction des exigences, il est alors possible de travailler plus d'heures sans compromettre la réussite. Le Conseil des Collèges (1992) s'est montré sensible à cet aspect et a exprimé son inquiétude.

L'enquête de Lalancette (1989), réalisée auprès d'élèves de quatre collèges de la région du Saguenay-Lac-St-Jean, montre que bon nombre d'élèves pensent que les enseignantes et enseignants devraient ajuster leurs exigences en fonction du fait

que plusieurs élèves travaillent tout en poursuivant leurs études. Qu'est-ce que cela veut dire?

Dans le contexte où la réussite a tendance à devenir une obsession, les enseignantes et enseignants ne se retrouvent-ils pas quelque peu coincés entre leurs exigences et tous les questionnements sur les taux d'échec et d'abandon? Après tout, ce sont ces mêmes personnes qui vérifient si les élèves ont atteint les objectifs du cours, qui décident de la réussite ou de l'échec. L'enquête de Grégoire, Turcotte et Dessureault (1986) révèle que plusieurs hésitent à inscrire un échec, ajustent les notes ou s'ingénient à faire passer.

Aux États-Unis, plusieurs parlent d'une réduction des exigences en ce qui a trait au travail scolaire à faire en dehors de la classe (Barton, 1989; Bennett et Lecompte, 1990; Greenberger, 1988; Greenberger et Steinberg, 1986; Steinberg et al., 1988; Stern et al., 1990). Ce discours repose en grande partie sur les travaux de Mc Neil (1982; voir Mc Neil 1984). Plusieurs enseignantes et enseignants qu'elle a interrogés affirment qu'à cause du temps consacré à l'emploi, trop d'élèves ne font pas le travail scolaire attendu et qu'en conséquence ils ne peuvent compter sur ce travail scolaire pour la bonne marche de leurs cours. Certains disent que plusieurs élèves arrivent en classe fatigués et dorment, ou encore que plusieurs élèves cherchent à s'inscrire à des cours faciles pour minimiser l'étude en dehors de la classe.

Ici au Québec, Gareau (1990), Lapointe (1991) et Poirier (1990) soulèvent l'hypothèse que le phénomène de l'emploi durant les études fait pression en vue d'une réduction des exigences scolaires.

La vérification de cette hypothèse ne peut se faire en un tour de main car nous disposons de bien peu de moyens pour le faire. En plus, bien des facteurs peuvent influencer -- à la hausse ou à la baisse -- les exigences scolaires et la qualité de la formation: les augmentations de tâche et réductions de services, les contingentements et la préparation des élèves, les attentes et caractéristiques des clientèles (Astin, 1991), la massification des institutions scolaires (De Landsheere, 1988), les révisions de régimes et programmes, les attentes et l'attitude de la population à l'égard de ses institutions scolaires et cetera. Il faudrait donc voir au travers de toutes les influences celles spécifiquement attribuables au phénomène qui nous intéresse.

Tentons tout de même de voir ce que la littérature peut nous apprendre.

L'enquête de Reid (1990) auprès d'une centaine d'enseignantes et enseignants de six collèges permet de croire que le phénomène de l'emploi durant l'année scolaire préoccupe plusieurs enseignantes et enseignants. Reid demandait entre autres de préciser ce qui frappe le plus dans le comportement ou les attitudes des

cégépiennes et cégépiens. Le comportement qui retient le plus l'attention est celui qui nous intéresse ici. Des personnes interrogées, 39 considèrent que les élèves qui travaillent consacrent moins de temps que les autres à l'étude et 26 pensent que le phénomène entraîne une secondarisation des études collégiales. Évidemment, dire que les personnes qui travaillent consacrent moins de temps à l'étude que les autres n'implique pas pour autant une réduction des exigences car les élèves qui travaillent échouent peut-être davantage. Mais quand on parle de secondarisation, là, on peut croire qu'il y a baisse de niveau.

Un sondage réalisé auprès des membres du personnel enseignant du collège Montmorency (Vigneault, 1991) révèle que 60,5 pour cent des 81 personnes ayant répondu s'accordent à dire qu'à cause de l'emploi durant l'année scolaire, il est de plus en plus difficile de maintenir les exigences.

Nous avons voulu vérifier si des membres du personnel enseignant d'autres collèges partagent cette opinion. Pour ce faire, nous avons préparé un petit questionnaire (annexe I) que nous avons soumis à une centaine d'enseignantes et enseignants de deux collèges. Nous leur avons demandé si le phénomène de l'emploi durant l'année scolaire produit des effets négatifs sur la qualité de la formation offerte à l'enseignement collégial et, si oui, de décrire ces effets.

Au total 28 personnes, soit 28 pour cent, ont complété et remis le questionnaire. Nous ne savons pas comment interpréter ce faible taux de réponse. Est-ce habituel? Est-ce attribuable à l'intérêt pour le sujet? Est-ce la question, la présentation qui a incité à ne pas répondre? Les personnes interrogées hésitent-elles à qualifier la formation donnée? Des discussions avec d'autres enseignantes et enseignants nous amènent à penser qu'il est difficile d'évaluer s'il y a eu baisse de qualité et encore plus difficile de faire le lien avec le phénomène de l'emploi. Peut-être est-ce là la raison.

À cause du caractère très exploratoire de cette démarche, les résultats de cette enquête ne représentent évidemment pas nécessairement l'opinion de l'ensemble des membres du personnel enseignant du réseau.

Les deux-tiers des répondants et répondantes ont coché oui à la question posée alors que 4 (14%) ont répondu non. Quatre autres disent ne pas savoir et une personne a omis de cocher. Donc la majorité des personnes ayant participé s'accordent à dire que le phénomène produit des effets négatifs sur la formation offerte à l'enseignement collégial.

Les explications fournies pour soutenir l'opinion font référence à des attitudes, caractéristiques et comportements des élèves qui travaillent. On ne parle pas spécifiquement de la formation offerte. C'est comme s'il fallait déduire des explications les conséquences possibles sur la qualité de la formation; c'est une

opération pour le moins risquée. Voyons tout de même ce qu'on a retenu comme explication.

C'est sous le thème de l'engagement scolaire que l'on peut regrouper les remarques les plus fréquentes (f= 18): les élèves qui travaillent semblent moins motivés; ils accordent moins d'importance à l'école et moins de temps à l'étude.

Ces opinions vont dans le sens des résultats des travaux de Reid (1990) et Duval (1992) qui montrent que plusieurs enseignantes et enseignants pensent que bon nombre d'élèves accordent une plus grande priorité à des activités extérieures à l'école dont l'emploi. Quel en est l'impact sur la qualité de la formation offerte? On a bien eu vent de cas où l'on parle de réduction du nombre d'objectifs vus en classe pour laisser plus de temps aux exercises pratiques et à l'étude. Est-ce cela que les répondantes et répondants veulent dire?

Plusieurs personnes (f= 14) affirment que l'emploi provoque souvent une fatigue excessive. C'est l'explication qui arrive en second au plan de la fréquence. Notons ici que tout au long de nos travaux nous avons eu à maintes reprises l'occasion de discuter avec des enseignants et enseignantes et cet aspect revenait constamment dans ces discussions; on a l'impression que cette fatigue excessive explique une baisse de l'attention et de la concentration en classe. Il faut donc reprendre des explications et user d'ingéniosité pour soutenir l'attention.

Les autres éléments soulevés l'ont été moins fréquemment:

- absences ou retards (3);
- baisse du rendement scolaire (3);
- on vise moins l'excellence que la note de passage (2);
- difficultés liées à la gestion du temps (2);
- prolongation des études au delà de la durée prescrite (1);
- contraintes d'emploi qui vont à l'encontre de l'école (1).

Trois personnes ont souligné des éléments positifs:

- meilleure connaissance du travail et des perspectives professionnelles;
- plus grande autonomie qui aide à trouver un sens au travail académique, meilleur prise en charge de l'apprentissage;
- l'emploi dans un domaine lié au champ d'étude facilite l'apprentissage;
- meilleur sens des responsabilités;
- meilleurs travaux scolaires.

Enfin soulignons que deux personnes ont clairement indiqué qu'elles ne diminuent pas leurs exigences et une des deux exprime des doutes quant à la réaction de ses collègues.

À cause du caractère exploratoire de la démarche, il n'est pas possible de conclure que le phénomène de l'emploi durant l'année scolaire a des effets négatifs sur la qualité de la formation offerte à l'enseignement collégial. L'état de la recherche ne permet pas non plus de le faire.

Il est même très difficile de conclure quoi que ce soit sur la qualité de la formation offerte. Y-a-t-il baisse? On ne sait pas. À preuve, comparativement aux élèves de la cohorte de 1980, Levesque et Pageau (1990) ont constaté que ceux de la cohorte 1983 persévèrent moins. Parmi les hypothèses avancées pour expliquer cela on n'élimine pas la possibilité d'une hausse des exigences des enseignants et enseignantes.

Et s'il y avait une baisse, à quoi pourrions-nous l'attribuer? À la massification des collèges? À la préparation des élèves? Lapointe (1991) conclut de ses travaux qu'il semble y avoir une réduction des attentes et exigences des membres du personnel enseignant du secondaire. Si tel est le cas, effectivement on pourrait penser que les élèves arrivant à l'enseignement collégial sont moins bien préparés que leurs prédécesseurs. Toutefois, Lapointe (1991) convient de la portée très limitée de ses travaux.

Chose certaine, plusieurs membres du personnel enseignant des collèges se disent préoccupés par le phénomène de l'emploi durant les études qui, dans le contexte actuel de l'organisation des collèges, ne semble pas faciliter la réalisation de la mission de l'enseignement collégial.

On ne saurait trop recommander la poursuite de la recherche sur cette question.

TROISIÈME PARTIE

CHAPITRE I

L'ENQUÊTE AUPRÈS DES ÉLÈVES:

OBJET ET DESCRIPTION DE LA MÉTHODOLOGIE

1. Objet

La pratique études/travail et le temps consacré à un emploi rémunéré durant l'année scolaire nuisent-ils au cheminement scolaire des élèves inscrits à l'enseignement collégial? Est-ce le cas indépendamment du sexe, de la scolarité des parents et des résultats scolaires antérieurs?

Plus précisément, ce que nous cherchons à savoir c'est si les cégépiennes et cégépiens qui travaillent tout en poursuivant leurs études:

-entretiennent des attitudes plus négatives à l'égard de l'école et du travail;

-ont des aspirations scolaires moins élevées;

-sont plus indécis quant à leur orientation scolaire et professionnelle;

-s'inscrivent à moins de cours;

-consacrent moins de temps à l'étude;

-réussissent proportionnellement moins de cours;

-prennent plus de temps pour compléter leur formation.

C'est pour répondre à ces questions que nous avons fait enquête auprès d'élèves inscrits à l'enseignement collégial.

Les étapes de réalisation de cette enquête correspondent sensiblement à celles du même genre. Outre la revue de la littérature, la spécification de l'objet et des variables, il fallait construire un outil de cueillette de données, élaborer un échantillon et développer un plan de traitement des données. C'est ce que nous décrivons dans les pages qui suivent.

2. Principales étapes de l'élaboration du questionnaire d'enquête auprès des élèves.

Cette partie présente brièvement les différentes étapes suivies pour l'élaboration de la version finale du questionnaire d'enquête auprès des élèves (voir annexe II). Chacune des étapes subséquentes à l'élaboration de la première version a entraîné une révision d'une partie ou de l'ensemble de l'instrument de cueillette des données.

2.1 Élaboration de la première version du questionnaire à partir:

- de la littérature sur le sujet;
- du devis de recherche et des variables retenues;
- des différents questionnaires d'enquête sur le sujet ou des sujets apparentés.

La préparation d'un instrument de cueillette d'informations d'une enquête-terrain exige une connaissance approfondie de l'objet à l'étude et une réflexion rigoureuse quant à la forme. Il fallait donc apporter une attention particulière à la revue de littérature, à la préparation du devis et au choix des variables; à défaut de cela, le questionnaire est à toutes fins pratiques inutile.

La formulation des questions, la structure générale et la présentation du questionnaire et le temps requis pour le compléter sont aussi des éléments clés de la cueillette de données. L'ordre de présentation des questions a une importance non négligeable car les premières peuvent influencer les réponses suivantes. C'est pour cette raison que nous avons placé à la fin toutes les questions relatives à l'emploi durant les études pour que ce sujet influence le moins possible les réponses aux questions portant sur les attitudes et sur le temps consacré à l'étude. Cette stratégie n'est pas sans risque car vers la fin d'un questionnaire la tentation de bâcler la tâche peut être plus grande. Pour minimiser ce dernier aspect nous avons tenté de concevoir un questionnaire qui pouvait être complété le plus rapidement possible. Il a donc fallu se limiter aux variables qui nous ont semblé les plus importantes.

Par rapport à la mesure du temps consacré à un certain nombre d'activités (étude, emploi, autres activités), l'introduction d'une grille "budget-temps" a été longuement envisagée. Mais elle aurait complexifié considérablement l'enquête. De plus, il semble que l'utilisation d'une telle grille ne fasse pas l'unanimité chez les chercheurs et chercheuses pour au moins deux raisons:

- il est difficile de distinguer les activités principales des activités secondaires et cela fait en sorte que la somme du temps dépasse souvent largement le temps réel;

- l'utilisation d'une telle grille peut aussi être la cause d'écarts importants entre l'échantillon initialement prévu et l'échantillon final, ce qui a été le cas nous semble-t-il dans une enquête récente au collège Limoilou (Commission pédagogique, 1988).

Nous n'avons donc pas retenu ce type d'instrument. Nous avons préféré demander aux répondants et répondantes une évaluation du temps consacré à chaque semaine à ces activités. Surtout dans le cas de l'étude, nous avions

parfaitement conscience qu'il pouvait être difficile de fournir une telle évaluation à cause, d'une part, des variations dans la demande tout au long de la session et, d'autre part, des stratégies d'étude des élèves: certains préférant travailler régulièrement et d'autres choisissant de travailler beaucoup les veilles d'examens. De plus, l'évaluation demandée s'est limitée à l'aspect quantitatif, or on sait bien que pour une même période de temps, l'efficacité joue aussi un rôle déterminant.

Nous avons réalisé un petit sondage auprès d'une cinquantaine d'élèves du collège dans le but d'explorer les réactions à deux formulations différentes des questions portant sur le temps consacré à l'emploi et le temps consacré à l'étude. Nous cherchions à savoir si, du point de vue des élèves, il était préférable de proposer une échelle par intervalles ou simplement demander le nombre d'heures par semaine consacrées à la dite activité. Dans les deux cas, la grande majorité a préféré l'échelle par intervalles. Toutefois, pour ce qui est du temps consacré à l'emploi, à moins d'avoir un horaire variable quant au nombre d'heures, les répondants et répondantes conviennent qu'ils savent très bien le nombre d'heures qu'ils y consacrent parce qu'ils comblent un emploi comportant un nombre d'heures très précis.

Nous avons aussi demandé à ces élèves d'énumérer les activités auxquelles ils font référence dans l'estimation du nombre d'heures qu'ils consacrent à l'étude, ceci afin de vérifier la pertinence de nommer les activités reliées à l'étude dans la formulation de la question.

Pour mesurer les attitudes à l'égard de l'école et du travail, nous avons retenu quatre énoncés de chacune des échelles suivantes du Questionnaire d'Identification de Perceptions Individu-Environnement (St-Louis, Vigneault, 1983): 4.1, sens du travail, 5.1, activité - passivité à l'égard des études, 5.2, utilité des études et 5.3, intérêt à l'égard des études.

Nous avons réalisé un deuxième sondage auprès d'une trentaine d'élèves du collège, d'une part, afin de vérifier ce qui leur vient à l'esprit quand on leur demande de commenter les conditions de vie des élèves du collégial et, d'autre part, afin de connaître leur perception de l'utilité de leurs études actuelles. Ce deuxième sondage ayant pour but de voir si certaines préoccupations des cégépiens et cégépiennes avaient été oubliées dans le questionnaire.

2.2 Jugement de la pertinence des questions et de leur formulation par onze collègues du service de l'encadrement scolaire:

Pour évaluer la pertinence des questions, ces juges avaient préalablement reçu les hypothèses de travail, le devis de recherche précisant les variables retenues et

évidemment le questionnaire. Les commentaires ont été recueillis lors d'une réunion de service.

2.3 Jugement par des pairs externes:

La version résultant des étapes précédentes a été soumise à la critique des consultants du Bureau d'Études Socio-Graphiques Inc.

2.4 Pré-test auprès d'élèves du collège

Nous avons expérimenté le questionnaire auprès de 224 élèves du collège Montmorency (8 groupes-classes dont trois du cours de biologie humaine 1, deux du cours de biologie générale 1 et trois du cours de développement de carrière). Ces élèves se répartissaient à peu près également en ce qui a trait à la classe et la formation. Une fois les questionnaires complétés, à chacune de ces rencontres nous avons demandé aux répondants et répondantes s'ils avaient eu des difficultés à répondre au questionnaire et s'il y avait des aspects de leur cheminement scolaire dont ils auraient aimé parler et qu'ils ne retrouvaient pas dans le questionnaire. Cette première expérimentation a aussi permis d'évaluer le temps requis pour compléter le questionnaire et de préciser les consignes d'administration. Une majorité de répondants et répondantes ont complété le questionnaire en vingt minutes environ et tous l'ont complété à l'intérieur de trente minutes. Au départ, nous avions certaines craintes au sujet du temps nécessaire pour compléter le questionnaire car un questionnaire trop long aurait pu compromettre la validité des réponses aux dernières questions. Nous visions un maximum de 45 minutes.

Cette expérimentation avait aussi pour but de vérifier la qualité des informations fournies par les répondants et répondantes à l'ensemble des questions et de voir si l'abrégement des échelles d'attitudes à l'égard des études et du travail posait problème.

Le tableau 2 fourni l'indice de discrimination pour chaque énoncé à l'intérieur de son échelle. Considérant que seulement quatre énoncés composent chacune des échelles, les résultats sont plus que satisfaisants.

En ce qui a trait à la qualité des informations fournies par les sujets, nous avons surtout cherché à connaître le degré d'exactitude des réponses fournies aux questions portant sur rendement scolaire en cinquième secondaire et à la session précédente si ces derniers étaient alors inscrits à l'enseignement collégial. La valeur à accorder à une estimation du rendement scolaire fourni par le sujet lui-même a fait l'objet de plus d'un débat.

Pour faire cette vérification, nous avons comparé les réponses fournies aux renseignements contenus dans le dossier scolaire dans le cas des élèves qui nous avaient autorisés à faire une telle vérification.

Tableau 2

Échelles d'attitudes, corrélations item-total.

Échelle	Numéro de l'énoncé à la question 25 de l'instrument d'enquête	Corrélation
4.1	1	0,74
	5	0,74
	9	0,72
	13	0,76
5.1	2	0,89
	6	0,71
	10	0,82
	14	0,82
5.2	3	0,71
	7	0,74
	11	0,65
	15	0,76
5.3	4	0,88
	8	0,84
	12	0,88
	16	0,79

C'est au niveau 1 (81/61) que l'on observe un écart entre les réponses fournies et les renseignements recueillis au dossier scolaire (tableau 3). Mais l'examen des bulletins scolaires laisse croire que l'erreur d'évaluation est, dans la grande majorité des cas, assez minime parce que les vingt élèves qui ont indiqué 1 comme réponse et qui auraient dû indiquer 2 ont une moyenne de 78-79 au bulletin.

Tableau 3

Répartition des répondants et répondantes selon la réponse fournie à la onzième question portant sur le rendement scolaire en cinquième secondaire et selon la moyenne des notes au bulletin scolaire de la cinquième secondaire.

réponse	intervalle	n question	n bulletin
1	80% et plus	81	61
2	70 à 79%	62	73
3	60 à 69%	14	20
4	59% et moins	0	2
5	ne s'app. pas	1	1
total		158	157

coefficient de corrélation (Pearson): 0,7038, p.= 0,001

Qu'en est-il des sujets qui n'ont pas fourni leur numéro de dossier? Les listes de classe nous permettaient d'identifier ces personnes dans le cas de 7 groupes-classes sur 8 (n= 47). Il était toutefois impossible d'associer les questionnaires complétés aux bonnes personnes. Pour ce sous-groupe, nous avons calculé la moyenne des réponses fournies au questionnaire (moyenne = 1,51) et la moyenne au bulletin calculée sur la base de l'échelle de réponse à la question 11 du questionnaire (moyenne = 1,73). L'écart obtenu est comparable à celui du groupe d'élèves (n= 157) ayant fourni leur numéro de dossier (1,59 - 1,78). Un écart plus important nous aurait permis de soulever l'hypothèse que les sujets n'ayant pas fourni leur numéro de dossier ne l'ont pas fait sachant que leurs réponses étaient inexactes. Mais heureusement, il semble que ce ne soit pas le cas.

À propos du rendement scolaire à la session précédente, après vérification au dossier scolaire, les réponses fournies au questionnaire (nombre de cours réussis, abandonnés ou encore échoués) semblent tout à fait fiables (coefficients de corrélation: 0,84, 0,93, 0,91; n = 91).

De plus, l'examen de chacun des questionnaires complétés a permis de constater la variété des réponses fournies et de relever quelques imprécisions dans la formulation de certaines questions. Ceci a permis d'apporter les corrections nécessaires.

Enfin l'analyse des commentaires fournis à la dernière question de l'instrument d'enquête vient en quelque sorte confirmer la pertinence du choix des variables

attitudes études/travail et clarté de l'orientation scolaire et professionnelle pour l'étude du phénomène. Plusieurs commentaires portent sur ces aspects.

2.5 Deuxième jugement par des pairs externes:

Nous avons aussi soumis une seconde fois le questionnaire aux consultants du Bureau d'Études Socio-Graphiques Inc. et examiné ensemble les résultats des brèves analyses statistiques mentionnées précédemment. Ceci a eu pour résultat l'ajout de trois questions et la reformulation d'une autre.

Toute cette démarche d'élaboration du questionnaire d'enquête et les résultats obtenus dans le cadre de l'expérimentation préalable nous ont aidé à améliorer la qualité de l'instrument de cueillette des donnés et à réduire d'autant les erreurs de mesure.

3. L'échantillonnage

3.1 Population visée

L'enquête s'adresse à l'ensemble des personnes inscrites en première ou deuxième année d'un programme de D.E.C. à l'enseignement ordinaire au trimestre d'hiver 1992. Comme il n'est évidemment pas pensable de recueillir des données sur la population totale, il faut donc choisir une fraction de cette population.

3.2 Type d'échantillonnage

Comme il est plus pratique et moins coûteux de recueillir les informations désirées sur des sous-groupes d'élèves nous avons choisi de procéder par groupes-classes (échantillonnage en grappes). Si cette méthode d'échantillonnage ne permet pas d'obtenir un échantillon aussi représentatif qu'avec une méthode d'échantillonnage aléatoire, soulignons que normalement c'est au hasard que les élèves sont distribués dans les groupes-classes définis à l'horaire-maître du collège. Conséquemment, on ne peut pas dire que le choix de procéder par groupes-classes enlève à des individus toute chance de faire partie de l'échantillon.

Nous avons conscience que l'échantillonnage par grappes peut introduire un biais dans la représentativité de la population étudiante, car les élèves qui suivent irrégulièrement leurs cours risquent fort d'être sous-représentés parce qu'ils ne sont pas nécessairement en classe au moment de l'administration des questionnaires. Nous croyons cependant que ces élèves devraient faire l'objet d'une enquête spécifique.

Disons aussi que l'objet de la présente recherche n'est pas de fournir un portrait provincial absolument exact de l'ampleur du phénomène à l'étude mais plutôt d'étudier l'influence du travail rémunéré sur un groupe de variables liées au cheminement scolaire. On s'intéresse davantage, comme l'indique le titre de ce rapport, à l'effet du phénomène sur la formation. Conséquemment, pour la constitution de l'échantillon, nous n'avons pas besoin d'en arriver à une représentation tout à fait parfaite de la population-cible. Par contre, il faut prévoir un échantillon suffisamment important pour étudier adéquatement tous les facteurs qui nous intéressent. Il faut aussi s'assurer que certains sous-groupes de la population soient représentés dans des proportions qui se rapprochent de celles de la population.

Les aspects suivants ont fait l'objet d'un questionnement:

- les disparités régionales au plan économique et le rendement scolaire par région;
- la langue d'enseignement;
- l'enseignement public - l'enseignement privé;
- le programme d'études;
- la classe.

Les disparités régionales au plan économique

Les renseignements que la Direction de la recherche du Ministère de la main-d'oeuvre de la formation et de la sécurité du revenu nous a fourni montrent des disparités régionales importantes au plan du profil socio-économique: on observe des variations non négligeables non seulement au niveau de l'indice de disparité mais aussi au niveau du taux d'activité des jeunes de 15 à 19 ans et du rapport emplois à temps partiel/population active (voir tableau 4). Ces variations laissent croire qu'il peut y avoir des différences non négligeables tant au plan du revenu des parents des cégépiennes et cégépiens qu'au plan de l'offre d'emploi à temps partiel.

Par ailleurs, il semble y avoir des différences régionales assez flagrantes en ce qui a trait à la scolarisation des jeunes de 15 à 24 ans[1]. Comparativement aux régions de Montréal et Québec certaines régions accusent un retard relativement considérable. Le milieu culturel immédiat est donc susceptible d'exercer une influence sur la décision de poursuivre des études postsecondaires.

Enfin, le rendement scolaire à l'enseignement collégial est-il sensiblement le même d'une région à l'autre? L'étude de Lamonde réalisée en 1984 montre des différences selon le collège. Ces résultats doivent être considérés avec réserve parce qu'il semble que les données utilisées étaient imprécises. De son côté, Terrill (1988) observe, qu'à moyenne pondérée égale au secondaire, le taux de diplômation varie d'un collège à l'autre. Cette constatation l'amène à penser que l'institution a une influence sur la réussite.

---

[1] Statistiques et indicateurs 1990-1991: regard sur l'enseignement collégial. Québec: gouvernement du Québec.
Les 15-29, portrait statistique des jeunes par région. Québec: gouvernement du Québec

Tableau 4

Éléments du profil socio-économique par région.

Région	I.Dis.	Rap.p/e 15/19	E.tp.p. 15/19	Taux a. 15/19	Taux a. 20/24	Taux.a. 15/24	Taux a. pop. tot.
Laval	129	32,1	68,4	42,7	72,6	57,6	54,3
Monté.	114	37,6	74,0	49,4	78,8	64,1	59,7
Chau.	105	38,0	83,3	43,5	75,3	59,4	57,3
Lanau.	104	42,7	66,6	49,5	78,7	64,1	57,0
Qué.	102	38,0	83,3	43,5	75,3	59,4	57,3
Laur.	101	46,0	70,0	59,5	46,0	52,5	56,5
Outa.	101	49,1	72,7	58,7	81,0	69,8	65,6
AB. T.	101	42,5	80,0	49,7	71,1	60,4	50,8
Montr.	98	32,1	68,4	42,7	72,6	57,6	54,3
Estrie	96	34,9	71,4	44,6	78,5	61,5	53,0
S. Lac	92	32,7	54,5	45,2	67,3	56,2	50,0
Cte N.	90	....	....	0,0	76,3	38,1	57,5
Maur.	90	36,4	75,0	45,5	71,4	58,4	50,2
B.ST L	84	25,7	....	30,6	68,7	49,6	46,6
Gaspé	71	....	....	0,0	0,0	0,0	33,7
Total	100			45,8	74,3	60,0	55,2

Région : région administrative
I. Dis. : indice de disparité, c'est-à-dire 0,5 * indice d'emploi + 0,25 * indice de revenu + 0,25 * indice de sécurité du revenu
Rap. p./e. : rapport population/emploi
E. tp./p. : rapport emplois à temps partiel/population active
Taux. a. : taux d'activité
15/19 : de 15 à 19 ans
Pop. t. : population totale
Source : Statistique Canada, enquête sur la population active. Compilations spéciales pour le MMSRFP.
.... : données manquantes

Une autre étude réalisée, cette fois-ci, au collège Montmorency[1] suggère qu'il y aurait des différences au plan du rendement scolaire entre l'ensemble du réseau public et les dix collèges publics de la région de Montréal dans les programmes de sciences, sciences humaines et techniques administratives.

Tous ces éléments montrent la nécessité de tenir compte de la répartition régionale de la population inscrite à l'enseignement collégial dans l'établissement de l'échantillon, ceci, afin d'obtenir une représentation de toutes les régions. Les observations qui précèdent au sujet de l'emploi, du taux de scolarisation et de la réussite peuvent avoir un rapport quelconque avec la pratique études/travail. Limiter cette étude qu'à une ou quelques régions peut avoir pour effet de garder dans l'ombre des dimensions importantes.

La langue d'enseignement

La recherche de Levesque et Pageau (1990) sur les cheminements scolaires au collégial dans les années 80 montre des différences selon la langue d'enseignement aux plans des choix scolaires et de la diplômation. En regard du sujet qui nous intéresse ici, à cause de ces différences, il aurait été préférable de considérer non seulement les collèges francophones mais aussi les collèges anglophones et conséquemment de produire une version anglaise du questionnaire d'enquête. Pour des raisons techniques et de temps, une telle adaptation n'était pas possible.

L'enseignement public - l'enseignement privé

La même recherche (Levesque et Pageau, 1990) montre que les élèves inscrits dans les collèges privés obtiennent leur diplôme plus rapidement que les élèves inscrits dans les collèges publics. Cette observation amène les auteures à se demander si le phénomène du travail rémunéré durant les études serait un fait plus rare pour les élèves fréquentant les collèges privés. Nous avons choisi de considérer les clientèles inscrites à l'enseignement public et privé.

Le programme d'études

Les groupes retenus doivent être suffisamment hétérogènes au plan du programme d'études, conséquemment nous avons privilégié les cours obligatoires pour le choix des groupes-classes. Nous avons insisté sur cet aspect dans les demandes

---

[1] Analyse comparée des cheminements scolaires des étudiants et étudiantes pour les collèges de la région de Montréal. Collège Montmorency, service de développement pédagogique, janvier 1992.

de collaboration. Un seul collège participant à l'enquête rend homogène, par programme d'études, les groupes-classes des cours obligatoires. Dans ce cas précis, il a donc fallu déterminer les programmes en tenant compte de la formation.

La classe

En plus de la stratification par réseau et par région, nous avons jugé essentiel de constituer l'échantillon de manière à ce que les classes considérées soient proportionnellement bien représentées.

Évidemment quand ce sont les cours obligatoires qui sont visés, sauf exceptions, les élèves de troisième année sont à toute fins pratiques exclus parce que ces cours sont généralement offerts en première et deuxième année. Ce sont ces classes que nous visions et nous avons pris soin d'indiquer à chaque collège le nombre de groupes souhaités pour chacune de ces deux classes.

3.3 Nombre de répondants et répondantes?

Au départ nous avons calculé qu'un échantillon de 2000 sujets était amplement suffisant. Pour préciser le nombre de sujets requis par classe et par région il faut bien sûr déterminer le rapport région/province quant au nombre de personnes inscrites à chacune des classes de l'enseignement collégial. Nous avons choisi toutefois de prévoir une sur-représentation des régions où il y a moins d'élèves afin d'avoir au minimum une centaine d'élèves par région. Une représentation proportionnelle par région avec une centaine de répondants et répondantes pour la région la moins populeuse aurait eu pour effet de gonfler considérablement la taille de l'échantillon (voir tableau 5).

En rapport avec les régions où on retrouve plus d'un collège public et privé, c'est par un tirage au sort par numéro, pour chaque élève inscrit à l'enseignement collégial dans la région, que les collèges sont retenus. Cette procédure fait en sorte que les élèves inscrits dans un collège dont la population étudiante est supérieure à celle d'un autre collège ont autant de chance d'être sélectionnés. Ce n'aurait pas été le cas si on avait par exemple simplement tiré au sort deux collèges parmi six sans tenir compte de la taille du collège. Pour les régions les plus populeuses, c'est sur la base d'un maximum de cinq groupes-classes par collège que nous avons déterminé le nombre de collèges à solliciter. Pour chaque région où cela était possible nou avons aussi retenu, selon la même méthode, un collège substitut parce que nous savions pertinemment que pour diverses raisons des collèges pouvaient refuser de participer à la présente enquête.

En conclusion, considérant le soin apporté à la constitution de l'échantillon nous croyons pouvoir dire sans prétendre à une représentativité parfaite que les informations recueillies sont fort probablement assez conformes à la réalité de la population-cible.

Tableau 5

Répartition des élèves du réseau collégial francophone, par région et par réseau et échantillon visé.

Région	Public	Privé[1]	Total	%	Échan.
Laval	4 214	----	4 214	3,6	(72) 100
Monté.	14 764	----	14 764	12,5	250
Québec/Chau.	18 981	2 332	21 313	18,0	360
Lanau.	1 771	565	2 336	2,0	(40) 100
Lauren.	5 514	----	5 514	4,7	(94) 100
Outa.	3 300	----	3 300	2,8	(56) 100
Abi./Té.	2 342	----	2 342	2,0	(40) 100
Montréal	26 546	4 677	31 223	26,5	530
Estrie	6 086	400	6 486	5,5	110
Sag. Lac	8 291	----	8 291	7,0	140
C. Nord	1 482	----	1 482	1,2	(24) 100
Mau./B.F.	8 920	----	8 929	7,6	152
Bas St. Lau.	6 079	----	6 079	5,2	104
Gaspé.	1 622	----	1 622	1,4	(28) 100
Total:	109 921	7 974	117 895	100,0	(2 000) 2 346

Source des données:

Annuaire des cégeps 1991/1992: Fédération des cégeps.
Annuaire de l'association des collèges privés.

[1] les collèges n'offrant que de l'enseignement professionnel ont été exclus.

4. Choix de la période d'administration des questionnaires

L'enquête s'est déroulé au début du trimestre d'hiver 1992, soit entre la deuxième et la sixième semaine de cours. Cette période nous semble être la plus stratégique de toute l'année scolaire et ce, à plusieurs points de vue:

- d'abord la très grande majorité des personnes participant à l'enquête ont déjà complété au moins une session et reçu un premier bulletin scolaire. En conséquence, elles peuvent fournir une meilleure évaluation de leur rendement scolaire au cégep. En plus, ajoutons que le fait d'avoir complété une première session à cet ordre d'enseignement qui est fort différent du précédent a probablement permis de régler en grande partie les problèmes d'adaptation à une nouvelle institution et de se familiariser avec les exigences des études postsecondaires. Ces problèmes d'adaptation, plus importants en première session, sont, à notre avis, susceptibles de brouiller les résultats de l'enquête. Bien sûr le taux de réinscription à la session hiver n'est pas de 100 pour cent; déjà certains élèves ont abandonné les études collégiales et le phénomène qui nous intéresse ici y est peut-être pour quelque chose. Il a donc une perte d'informations qui nous semble toutefois largement compensée par l'expérience acquise. À l'évidence, les personnes qui ont quitté les études collégiales durant ou au terme du premier trimestre présentent un intérêt. Mais une enquête spécifique rendrait mieux compte des facteurs en cause;

- la date limite d'abandon de cours dans les collèges se situe généralement après cette période, par le fait même, le taux de présence en classe est donc plus élevé. Pour une enquête comme la présente, il est plus risqué de procéder à la cueillette des données après la mi-session car le taux de présence en classe est alors moindre, les élèves ayant abandonné n'étant plus là. On perd, par le fait même, une partie de la population qu'on souhaite considérer;

- en plus de l'expérience de la première session, les élèves ont déjà reçu les plans de cours et quelques heures d'enseignement. Ils ont donc au moins un aperçu de la charge de travail qui les attend;

- au plan de l'orientation scolaire et professionnelle, l'expérience de la ou des sessions précédentes a contribué à confirmer ou à remettre en question le choix de programme.

Alors pour toutes ces raisons nous tenions fermement à faire la cueillette-terrain précisément à cette période de l'année scolaire.

5. Demandes de collaboration

Comme il nous était impossible d'administrer nous-même tous les questionnaires dans tous les milieux retenus nous avons demandé la collaboration des collèges. La majorité des demandes de collaboration ont été adressées à la personne répondante de l'Association des aides pédagogiques individuels. Dans les autres cas, la demande a été adressée à des personnes qui ont montré un intérêt particulier à l'égard de la problématique à l'étude. Toutes les demandes ont été faites vers la mi-décembre 1991, ceci, afin de laisser suffisamment de temps pour prendre les arrangements nécessaires à l'intérieur de chaque collège.

Si plusieurs se sont empressés d'accepter, de nombreux efforts ont été nécessaires pour obtenir toutes les collaborations souhaitées (conversations téléphoniques, rappels, communications avec d'autres instances, documentation supplémentaire...). Malgré ces efforts, seulement 15 collèges sur 23 ont accepté de participer, pour un total de 11 régions sur 14. De plus, pour la région de Montréal le nombre de sujets est passablement inférieur à l'attente initiale (221/530). Diverses raisons ont fait en sorte que dans certains collèges il fût impossible d'obtenir toute la collaboration souhaitée.

Ce résultat n'invalide cependant pas les résultats de l'enquête car le nombre total de sujets (1652) est amplement suffisant pour les analyses prévues et, comme nous le verrons plus loin, plusieurs sous-groupes sont représentés dans des proportions comparables à celles de la population. Idéalement, la répartition finale par région et par formation aurait exigé, pour les analyses qualitatives, la pondération des données selon ces deux facteurs mais les instruments statistiques utilisés ne permettent pas une double pondération. En conséquence nous choisissons de pondérer selon la formation et la participation des 11 régions permettra de vérifier s'il y a des variations attribuables à ce dernier facteur.

6. Protocole d'administration

Afin de s'assurer de la fiabilité des donnés de l'enquête nous avons élaboré un protocole d'administration (voir annexe III) qui précise les directives à fournir aux élèves et suggère les réponses à donner à ceux et celles qui auraient des questions quant à l'interprétation de certains énoncés du questionnaire. Les expérimentations préalables à l'élaboration finale du questionnaire ont effectivement permis de déceler les principales difficultés d'interprétation des questions.

C'est à l'intérieur d'une enveloppe que chaque questionnaire numéroté est livré aux collèges participant à cette recherche. Il doit être remis tel quel et une fois complété, l'élève doit le remettre sous enveloppe et cacheter cette enveloppe avant de le donner à la personne responsable de les recueillir. Cette directive est

clairement précisée sur chacune des enveloppes. Les collèges participants ne peuvent donc pas avoir accès aux informations fournies par leurs élèves. Cette précaution a aussi pour but de susciter la confiance de l'élève en lui montrant l'attention apportée à protéger la confidentialité des réponses.

Les questionnaires reçus montrent bien que cette directive a été parfaitement respectée.

7. Traitement des données

7.1 Le scénario d'analyse:

En plus de l'analyse descriptive des réponses et autres données obtenues dans le cadre de l'enquête auprès des élèves, le scénario retenu pour les analyses qualitatives comporte trois niveaux.

Au premier niveau d'analyse, l'attention porte sur la relation entre le statut occupationnel et chacune des variables dépendantes retenues. Il s'agit d'analyses bivariées[1] à l'aide de tests T (Student), Oneway ou du Khi-carré.

Au deuxième niveau d'analyse, l'attention porte uniquement sur les élèves qui déclarent avoir un emploi à l'hiver 1992. À l'aide des régressions linéaire et logistique dont nous reparlerons un peu plus loin nous explorerons la relation entre le temps consacré à l'emploi et chacune des variables définies comme dépendantes dans la présente étude.

Au troisième niveau, il s'agit essentiellement d'analyses multivariées[2] en vue d'esquisser un modèle organisé des relations entre les principaux facteurs à l'étude et les variables dépendantes.

Toutes les analyses (sauf les analyses descriptives) ont été faites à partir des données pondérées selon la formation.

7.2 Analyses multivariées:

Les techniques retenues pour les analyses du troisième niveau sont la régression multiple pour les cas où la variable dépendante est continue et la régression logistique pour les cas où la variable dépendante est catégorielle. Le nombre de sujets composant l'échantillon est amplement suffisant pour permettre l'utilisation de ces techniques.

Ces techniques permettent d'examiner l'influence de plusieurs variables indépendantes sur chacune des variables dépendantes retenues dans cette étude et ce, même si les variables indépendantes sont en corrélation entre elles. À cause de cela, ces techniques sont reconnues comme particulièrement utiles pour des enquêtes où contrairement aux recherches expérimentales "le monde réel a déjà

---

[1] deux variables; une dépendante, l'autre indépendante.

[2] plusieurs variables indépendantes, une variable dépendante.

fait son oeuvre" (Tabachnick et Fidell, 1989). Elles sont aussi reconnues pour leur souplesse d'utilisation et la facilité d'interprétation des résultats.

Le but des méthodes de régression logistique est le même que pour la régression linéaire, c'est-à-dire décrire la relation entre un résultat ou variable dépendante et un ensemble de variables explicatives ou variables indépendantes. Cependant elles s'appliquent dans les cas où la variable dépendante est dichotomique.

Les méthodes de régression logistique suivent les mêmes principes généraux utilisés pour la régression linéaire sauf pour la moyenne conditionnelle (c'est-à-dire la valeur moyenne de la variable dépendante étant donné la valeur de la variable indépendante) qui sera toujours entre 0 et 1 (Hosmer et Lemeshow, 1989).

L'application de ces techniques comporte certaines exigences que l'on a pris soin de respecter. Dans le cas de la régression linéaire, la variable dépendante doit être métrique et la distribution sensiblement normale. Ainsi, pour l'analyse des facteurs susceptibles d'influencer le temps consacré à l'étude, il fût nécessaire de transformer les données afin de leur donner une allure métrique. En ce qui a trait à l'application de la régression logistique, les réponses obtenues à la variable dépendante doivent être réparties relativement également dans les deux catégories. Tabachnick et Fidell (1989) suggèrent de ne pas dépasser le seuil de 25 pour cent /75 pour cent. Si, par exemple pour ce qui a trait à la clarté de l'orientation scolaire et professionnelle, 90 ou 95 pour cent des sujets avaient déclaré avoir un choix de carrière, la technique de régression logistique aurait été moins appropriée pour étudier les facteurs associés au fait d'avoir ou non un choix de carrière.

L'application de ces deux techniques exigent d'apporter une attention particulière aux cas extrêmes. Comme ces cas ont un impact sur la solution de régression, on les a éliminé ou, quand c'était possible, on a recodé la réponse donnée. Il n'y a jamais eu plus de deux ou trois cas extrêmes.

Tant pour les régressions linéaires que pour les régressions logistiques les variables indépendantes de type nominales ne peuvent être intégrées au modèle. Il faut alors transformer ces variables en un ensemble de variables dichotomiques avec un groupe de référence. Le logiciel SPSS (Statistical Package for Social Sciences) utilisé pour les analyses statistiques offre la possibilité de transformer automatiquement les variables catégorielles en variables dichotomiques, cependant la méthode de codification utilisée (basée sur la déviation de la moyenne) n'est pas recommandée parce qu'elle complexifie grandement l'interprétation des

coefficients estimés (Hosmer et Lemeshow, 1989; Laplante[1]). Si, par exemple, pour distinguer les filles et les garçons, on donne la valeur -1 aux garçons et la valeur 1 aux filles les coefficients ou ratio de probabilité peuvent être mal estimés. Les différentes consultations à ce sujet nous ont amené à transformer nous-mêmes les variables catégorielles en variables dichotomiques, à les coder "zéro" ou "un" et à les considérer comme des échelles d'intensité pour les analyses de régression.

7.2.1 La stratégie utilisée pour les analyses du troisième niveau:

Le but de l'application des méthodes de régression est généralement de trouver le modèle le plus économique pour décrire la relation entre un résultat et un ensemble de facteurs explicatifs. Or, comme le soulignent Stern et Nakata (1991), nous ne disposons pas encore de modèle complet de l'influence du phénomène de l'emploi durant l'année scolaire sur la formation. Nous souhaitions donc utiliser ces techniques pas nécessairement pour trouver le modèle le plus parcimonieux pour chacune des variables dépendantes mais bien pour esquisser un modèle plus global applicable ici au Québec dans le contexte de l'enseignement collégial et, en cela, les régressions peuvent nous aider. Ce n'est pas une utilisation originale; Tabachnick et Fidell (1989) abordent brièvement la question de l'utilisation de ces techniques statistiques dans le contexte de l'analyse de causalité (causal modeling). Ce modèle global pourra éventuellement être vérifié à l'aide de techniques plus complexes telles que celles du Lisrel (mais cela ne fait pas partie de notre mandat actuel).

Pour bien comprendre la stratégie utilisée pour réaliser les analyses du troisième niveau, il faut définir ce que nous considérons comme le point central de l'organisation des variables indépendantes. Ce point central est la situation occupationnelle au moment de l'enquête, laquelle situation se résume aux trois possibilités suivantes: celle de l'élève qui ne cherche pas à combler un emploi, celle de l'élève qui souhaite combler un emploi mais qui n'en a pas trouvé et enfin celle de l'élève qui comble un emploi à temps partiel ou à temps complet. Précisons tout de suite que comme le nombre d'heures de travail n'est défini que pour le groupe des élèves au travail, on peut considérer qu'il s'agit d'un cas particulier d'interaction.

En regard des variables antérieures à la situation occupationnelle au moment de l'enquête, on pourrait dire de cette situation occupationnelle qu'elle est en quelque sorte un destin: les facteurs antérieurs à la situation occupationnelle étant bien sûr le sexe, la scolarité des parents, le fait de combler ou non un emploi en cinquième secondaire, la cote du secondaire ou l'estimation du rendement scolaire en

---

[1] communication personnelle.

cinquième secondaire et enfin le choix de la formation (pré-universitaire ou technique).

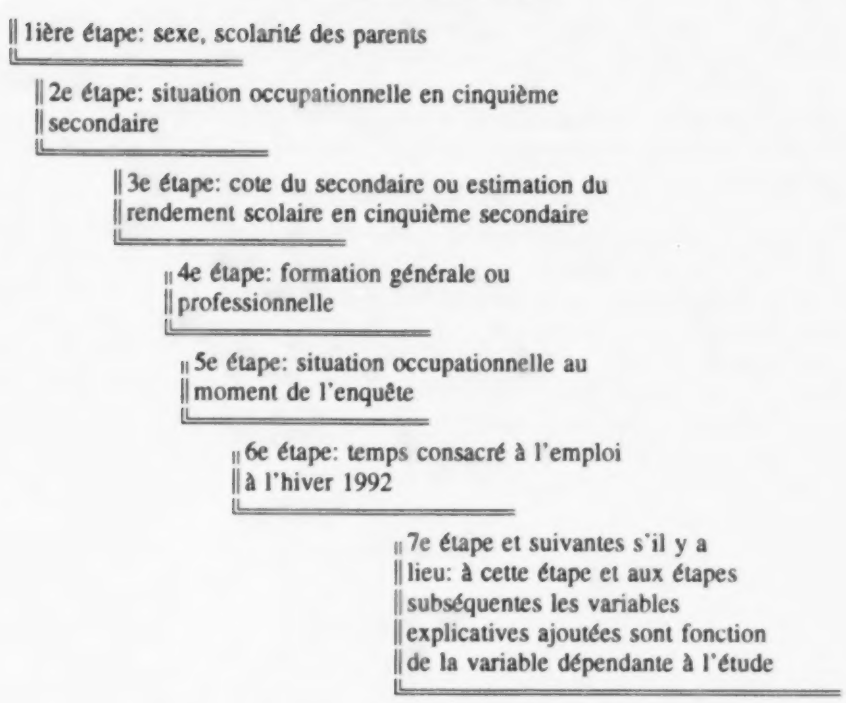
Nous avons aussi, à propos du cheminement scolaire, d'autres informations qui peuvent être influencées par les facteurs dits antérieurs à la situation occupationnelle mais aussi par la situation occupationnelle ou peut-être même uniquement par cette dernière variable. Quelques exemples: le temps consacré à l'étude, le nombre de cours auxquels on est inscrit, les aspirations scolaires au moment de l'enquête...

Nous avons donc appliqué les techniques de régression linéaire et logistique selon un plan séquentiel établi à l'avance[1] et ce, afin de vérifier la contribution de chaque variable ajoutée à l'explication du résultat (variable dépendante) mais aussi pour connaître son influence sur les coefficients obtenus pour les variables déjà dans le modèle. Nous avons d'abord étudié l'influence du sexe, de la scolarité des parents et de l'emploi durant l'année scolaire en cinquième secondaire sur la cote du secondaire; puis, pour l'analyse de la contribution de chacun des facteurs explicatifs, nous avons procédé selon la démarche suivante où chaque nouvelle variable indépendante s'ajoute au modèle précédent:

---

[1] à ne pas confondre avec les régressions par étape ou en anglais "stepwise" telles que proposées dans la plupart des logiciels de statistique dont SPSS et qui sont basées sur l'importance statistique de chacune des variables retenues plutôt que sur l'agencement logique des dites variables.

Schéma de la démarche



Les variables définies comme dépendantes pourront aussi servir de variables indépendantes selon la dimension à l'étude. Ceci permettra, croyons-nous, de mieux les situer dans l'ensemble du modèle.

7.3 À propos de l'influence cachée...

Il est important de rappeler certains aspects qui portent à croire que l'influence réelle du phénomène sur le cheminement scolaire est plus importante que celle observée dans le cadre de la présente étude. Voici ces aspects:

- le fait de combler un emploi durant l'année scolaire et le temps consacré à cet emploi peut être un élément ayant influencé la décision de ne pas s'inscrire à l'enseignement collégial ou d'annuler son inscription avant les dates de recensement des clientèles scolaires;

- le fait de combler un emploi durant l'année scolaire et le temps consacré à cet emploi peut influencer la décision de ne pas se réinscrire au deuxième trimestre. Les travaux de Levesque et Pageau (1990) montrent pour les cohortes faisant partie de l'étude qu'environ 5 pour cent des élèves ne se réinscrivent pas au deuxième trimestre. Or, comme notre enquête a été réalisée au deuxième trimestre, nous n'avons aucune information sur ces élèves;

- le fait de combler un emploi durant l'année scolaire et le temps consacré à cet emploi peut expliquer une assistance irrégulière aux cours et en conséquence l'absence de la classe au moment de notre enquête;

- pour plusieurs variables, dont entre autres le temps consacré à l'étude et la réussite scolaire à l'automne 1991 et à l'hiver 1992, les données n'ont pas toute la finesse souhaitée. Pour la scolarité des parents, l'information dont nous disposons provient des sujets et non pas des parents eux-mêmes. Une information à propos d'une personne transmise par une autre personne risque d'être moins précise ou parfois même erronée. Nous avons aussi dû transformer des variables continues en variables dichotomiques, procédure qui, selon Tabachnick et Fidell (1989), a pour effet d'entraîner une perte d'information et de rendre plus conservateurs les résultats des tests statistiques;

- enfin, on ne peut pas rejeter du revers de la main la possibilité que le phénomène exerce, avec d'autres facteurs sociaux et économiques, certaines pressions à la baisse sur les exigences scolaires. Quelques auteurs dont Gareau (1990) Lapointe (1991) et Poirier (1990) ont soulevé cette hypothèse. Un tel accommodement ferait en sorte qu'il faudrait travailler beaucoup plus pour que les effets négatifs apparaissent.

Tous ces aspects nous amènent à conclure qu'on ne peut que sous-évaluer l'impact de la pratique études/travail sur les cheminements scolaires.

7.4 Autres limites:

Il est important de rappeler que l'échantillon ne comprend pas d'élèves inscrits dans les établissements anglophones. Or, selon la langue d'enseignement, les choix scolaires, notamment au plan du secteur d'enseignement, diffèrent (Levesque et

Pageau, 1990); ce seul constat laisse croire que les résultats obtenus ici ne s'appliquent pas aux personnes qui choisissent les établissements anglophones.

Même si nous avons pris soin d'amasser le plus d'informations possible sur l'histoire scolaire des répondants et répondantes, en regard de la problématique à l'étude ici, une approche longitudinale aurait certes été plus valable; l'observation continue d'un même groupe de sujets tout au long du deuxième cycle des études secondaires et tout au long des études collégiales aurait permis d'obtenir des informations plus précises de l'effet du phénomène sur la progression scolaire et l'abandon des études. Mais l'application d'une telle approche était de toute évidence trop longue.

CHAPITRE II

VARIABLES, FRÉQUENCES ET ANALYSES EXPLORATOIRES

Afin de fournir un portrait plus détaillé des variables retenues, de l'échantillon final et des réponses obtenues à l'enquête, il convient de présenter ici les résultats des analyses descriptives et de quelques analyses qualitatives préliminaires.

Cette présentation suit l'ordre des questions de l'instrument d'enquête et on peut, au besoin, vérifier les fréquences obtenues à l'aide du questionnaire présenté à l'annexe II.

Tout au long de cette présentation nous faisons occasionnellement référence à la littérature pour comparer les résultats obtenus aux résultats d'enquêtes semblables; c'est entre autres l'occasion de vérifier à posteriori la valeur de l'échantillon final. Nous en profitons aussi pour soulever ou rappeler un certain nombre de questions à considérer lors des analyses qualitatives plus poussées.

Généralement c'est au présent que nous décrivons les résultats en précisant ce que les sujets doivent indiquer et ce qu'il répondent.

1. Région - réseau:

Avant de faire parvenir les questionnaires à chacun des collèges participant à cette étude, nous avons pris soin d'inscrire le numéro d'organisme. Ce renseignement est utile non seulement pour vérifier le code permanent transmis à la Direction générale de l'enseignement collégial mais aussi pour déterminer la région où le répondant ou la répondante poursuit ses études collégiales.

Comme nous avons convenu de la plus stricte confidentialité des renseignements obtenus tant pour les personnes que pour les institutions, les données relatives à la région sont présentées de manière globale.

Rappelons que l'échantillon est composé de sujets (n = 1 652) étudiant dans 11 des 14 régions économiques du Québec. Ils se répartissent comme suit: 13,4 pour cent des sujets sont inscrits dans un collège de la région de Montréal, 20,7 pour cent étudient dans la région de Québec et 65,9 pour cent poursuivent leurs études dans une autre région du Québec.

Quant à la répartition selon le réseau, 89,6 pour cent des sujets sont inscrits dans un collège public et 10,4 pour cent le sont dans un collège privé.

2. Âge:

À l'enquête, 54,5 pour cent des répondants et répondantes déclarent avoir 18 ans ou moins et ce pourcentage grimpe à 85,6 si on considère les personnes ayant 20 ans et moins. C'est 9,3 pour cent des répondants et répondantes qui ont entre 21 et 24 ans et 86 personnes, soit 5,2 pour cent, affirment avoir 25 ans ou plus.

3. Sexe:

Les filles sont en majorité dans l' :illon (53,7% contre 46,3% pour les garçons). Cette proportion correspo: :iblement aux données provisoires de la répartition des élèves du réseau co:. .al public à l'enseignement ordinaire à l'automne 1991[1] (filles: 54,5% - garçons: 45,5%). Actuellement il y a donc un peu moins de garçons que de filles inscrits à l'enseignement ordinaire dans les programmes de D.E.C. Pourquoi en est-il ainsi? À l'enseignement secondaire, la probabilité de quitter avant l'obtention du diplôme est beaucoup plus élevée chez les garçons que chez les filles (42,2% contre 28% en 1989-90; Direction des études économiques et démographiques, Ministère de l'éducation, 1992). En principe, le diplôme d'études secondaires est nécessaire à l'admission à l'enseignement collégial; c'est donc une des explications à la situation observée à cet ordre d'enseignement. Nous n'avons toutefois pas d'explication au différentiel de diplômation selon le sexe à l'enseignement secondaire.

Or cet aspect peut avoir une certaine importance dans le cadre de la présente étude car on peut se demander, au plan du travail durant les études, si les garçons qui s'inscrivent à l'enseignement collégial se distinguent des autres qui ne s'y inscrivent pas. Si tel est le cas, une partie de l' :hénomène sur le cheminement scolaire nous échappera donc.

Dans leur enquête auprès d'élèves inscrits en cinquième secondaire en 1971-72, Levesque et Sylvain (1982) ont observé que le travail durant les études avait une faible influence sur la décision de poursuivre des études ou d'accéder au marché du travail dès la fin du secondaire. Ces auteures notent que cette observation est valable pour les garçons et les filles de toutes les classes sociales et quelle que soit la réussite scolaire mais seulement pour la formation générale seulement. Comme le phénomène a considérablement évolué depuis vingt ans, il est permis de penser que son influence est peut-être plus importante maintenant et que certains groupes dont les garçons la subissent plus fortement. Cependant la démonstration reste à faire.

4. Lieu de résidence:

La majorité des répondants et répondantes (67,2%) habitent à la résidence familiale. Les autres habitent soit en appartement (22,9%), soit en pension (3,1%), soit dans leur propre résidence (2,4%), soit à la résidence du collège (3,0%) ou ailleurs (1,4%).

---

[1] source: D.G.E.C.

5. L'occupation des parents:

Les sujets doivent indiquer l'occupation de leur père et de leur mère. Ces informations sont demandées afin d'établir, à partir de l'échelle de Blishen et al. (1987) par exemple, le niveau socio-économique des élèves participant à l'enquête. Elles ne doivent servir que dans le cas de difficultés quelconques en rapport avec les variables qui suivent, soit la scolarité et le revenu des parents, car ces dernières variables nous apparaissent plus précises pour l'étude des questions qui nous intéressent ici, notamment les aspirations scolaires et la situation occupationnelle durant l'année scolaire.

6. Scolarité du père:

Soulignons d'abord que 11,6 pour cent des sujets déclarent qu'ils ne connaissent pas le niveau de scolarité de leur père. Nous avons supposé que ces personnes ne connaissant pas la scolarité de leur père sont peut-être plus âgées que les autres répondants et répondantes et ne résident pas à la maison familiale. Or, après vérification, nous constatons que ces dernières personnes se répartissent sensiblement de la même manière que l'ensemble des sujets tant en ce qui a trait à l'âge qu'au lieu de résidence. Pas de réponse à cette question pour 29 personnes, soit 1,8 pour cent.

Chez les autres, 54,5 pour cent (soit 48,2% de l'ensemble des répondants et répondantes) disent que leur père a une formation tout au plus de niveau secondaire et 45,5 pour cent déclarent que leur père a une formation collégiale ou universitaire. Ces proportions s'apparentent à celles observées par le Conseil supérieur de l'éducation (1992a) dans le cadre de son enquête sur les nouvelles populations étudiantes des collèges et des universités; 55,8 pour cent des cégépiens et cégépiennes ayant participé à cette enquête ont déclaré que la scolarité de leur père est dans la catégorie 11 ans ou moins.

7. Scolarité de la mère:

Comparativement aux résultats obtenus en ce qui a trait à la scolarité du père, on observe qu'un peu moins de sujets (9,5%) disent ne pas connaître la scolarité de leur mère et que seulement 13 personnes (0,8%) ne répondent pas à cette question.

Compte tenu du contexte scolaire et social de l'époque, on ne s'étonnera pas que la proportion de sujets déclarant que leur mère a une formation de niveau primaire ou secondaire soit un peu plus élevée que dans le cas du père (61,8% contre 54,2%). Parmi les personnes déclarant un niveau de scolarité, on en compte 38,2 pour cent qui affirment que leur mère a une formation collégiale ou universitaire.

Notons également que 103 personnes disent que le niveau de scolarité de leur mère est plus élevé que celui de leur père et 106 personnes ne connaissent ni la scolarité de leur mère ni celle de leur père.

Le croisement des données sur la scolarité des parents montre que la majorité des personnes participant à l'enquête poursuit actuellement une formation plus élevée que celle complétée par leurs parents.

8. Revenu des parents:

La majorité des répondants et répondantes (52%) estime le revenu de leurs parents à au moins 40 000$ et pour près de la moitié de ces dernières personnes il serait de 60 000$ ou plus.

Pour un peu plus d'une personne sur cinq (21,9%) le revenu des parents se situe entre 20 000 et 39 999$ alors que 7,7 pour cent des personnes interrogées disent que ce revenu est inférieur à 20 000$.

Ajoutons que 18,5 pour cent des personnes interrogées déclarent ne pas connaître le revenu de leurs parents et que 7 personnes n'ont pas de réponse à cette question.

9. Lieu de naissance et langue parlée à la maison:

La très grande majorité des sujets indiquent qu'ils sont nés au Québec (91,6%) et 93 pour cent parlent le français à la maison. Ceci ne surprend guère puisque les collèges anglophones n'ont pas été considérés dans l'établissement de l'échantillon.

10. L'année d'obtention du diplôme d'études secondaires:

Si 43 personnes (2,6%) disent ne pas détenir de diplôme d'études secondaires et 16 disent l'avoir complété à l'étranger, c'est 7 personnes sur 10 qui déclarent l'avoir obtenu en 1990 ou en 1991. Donc, considérant l'âge des sujets, l'année d'obtention du diplôme et, comme nous le verrons plus loin, la répartition selon la classe, on peut dire que l'échantillon est surtout composé de personnes poursuivant un cheminement scolaire continu.

Un peu plus d'une personne sur 4 (26,2%) déclare avoir obtenu ce diplôme en 1989 ou antérieurement. Pas de réponse à cette question pour deux personnes seulement.

11. Rendement scolaire en cinquième secondaire:

À la onzième question les répondantes et répondants doivent fournir une approximation de leur rendement scolaire en cinquième secondaire. Près du tiers (32.5%) indiquent que leurs résultats scolaires étaient de 80 pour cent et plus. La moitié (51,8%) dit avoir obtenu des résultats se situant entre 70 et 79 pour cent. Une personne sur 6 (15,2%) dit avoir obtenu entre 60 et 69 pour cent et seulement trois personnes disent avoir obtenu des résultats inférieurs à 60 pour cent.

Ces informations à propos du rendement scolaire en cinquième secondaire ne doivent pas être prises à la lettre. On doit plutôt considérer cette estimation comme un rang scolaire, de un à quatre, permettant de contrôler minimalement la réussite scolaire en fin d'études secondaires.

L'analyse des réponses selon le sexe montre des différences significatives (χ^2= 18,16, dl= 4, p.= 0,00, coefficient de contingence: 0,11). Les filles sont proportionnellement plus nombreuses que les garçons à déclarer avoir eu un rendement scolaire de 80 pour cent et plus en cinquième secondaire (μF.= 36,5%, μG.= 27,8) alors que c'est l'inverse pour la tranche de 60 à 69 pour cent (μF.= 12,7%, μG.= 18,1%).

Pour la plupart des élèves nous ayant autorisé à consulter leur dossier scolaire (n = 1 159/1 279) nous avons aussi la cote de réussite au secondaire telle que développée par la Direction générale de l'enseignement collégial. Il s'agit en fait de la moyenne des notes converties obtenues par les élèves aux examens ministériels, chaque matière étant pondérée par le nombre d'unités et, s'il y a lieu, par la voie. Seules les matières de formation générale sont considérées dans le calcul de cette cote.

Les premières analyses de cette cote du secondaire montraient que la moyenne pour les filles était de deux points inférieure à celle des garçons (voir tableau 6); la distribution des réponses à la question 11 ne va pas dans ce sens. Ce résultat inattendu a semé le doute quant à la représentativité de l'échantillon. Nous avons alors cru que les garçons ayant obtenu des résultats plus faibles aux examens du ministère avait été plus réticents à consentir l'accès à leur dossier scolaire, situation qui aurait alors entraîné une distorsion de l'échantillon. Nous avons donc à nouveau fait appel à la Direction générale de l'enseignement collégial, afin de connaître la répartition, selon la cote du secondaire, des personnes inscrites à un programme de D.E.C., à l'automne 1991, à l'enseignement ordinaire dans les réseaux public et privé.

Tableau 6

Cote du secondaire; moyennes et écart-type selon le sexe pour l'échantillon et pour l'ensemble de la population inscrite à l'automne 1991 à un programme conduisant à un diplôme d'études collégiales à l'enseignement ordinaire dans les réseaux public et privé.

Sexe	Cote du secondaire			
	échantillon		population	
	moyenne	écart-type	moyenne	écart-type
Filles	68,70	10,69	68,62	11,71
Garçons	70,85	9,94	70,64	10,78

À notre grand étonnement, cette recherche a permis de constater qu'effectivement, la moyenne des cotes du secondaire chez les filles est de deux points inférieure à celle des garçons. De plus, l'examen de la distribution des cotes regroupées en classes, pour l'échantillon et pour la population dont elle est issue montre que l'échantillon est passablement isomorphe à la population une fois les valeurs manquantes redistribuées (voir tableau 7).

Tableau 7

Distribution des cotes du secondaire regroupées en classes pour l'échantillon et la population.

Cote_sec.	Échantillon		Population	
	%, filles	%, garçons	%, filles	%, garçons
42% et --	0,00	0,00	0,76	0,50
43 à 59%	20,70	11,10	19,17	10,82
60 à 69%	34,70	34,20	27,75	27,97
70 à 79%	26,60	34,60	24,33	29,59
80 à 89%	14,30	16,60	12,55	14,67
90 à 100%	3,30	3,50	2,10	2,80
Valeurs manquantes	----	----	13,35	13,60
Total	99,33	100,00	100,01	99,95

D'ailleurs, la répartition selon le sexe des résultats aux épreuves uniques du secondaire en juin 1991, au secteur des jeunes, montre un léger avantage en faveur des garçons, tant en ce qui a trait à la moyenne ($\mu G.= 70,7\%$, $\mu F.= 70,3\%$) qu'au pourcentage de réussite (81,4% contre 79,4%).

Selon la Direction des études économiques et démographiques du Ministère de l'Éducation (1992) cet avantage des garçons aux épreuves uniques s'expliquerait fort probablement par les abandons scolaires plus nombreux chez ces derniers. La moyenne chez les garçons serait en quelque sorte gonflée par l'absence d'une proportion importante de garçons académiquement faibles aux examens uniformes. Comme nous l'avons mentionné antérieurement, une forte proportion de garçons abandonnent les études secondaires alors que les filles, même celles qui sont plus faibles au plan scolaire semble-t-il, persévèrent davantage. Ce comportement viendrait donc modifier la répartition selon le rendement scolaire de la population collégiale.

Mais on ne peut toutefois dire avec certitude que les filles arrivent à l'enseignement collégial avec un rendement scolaire inférieur à celui des garçons. En effet, les chiffres fournis par le Service Régional des Admissions du Montréal métropolitain (S.R.A.M.), à propos de la moyenne générale et de la moyenne pondérée des filles et des garçons qui ont entrepris pour la première fois des

études collégiales à l'enseignement ordinaire dans les collèges associés à ce réseau, à l'automne 1991, démontrent plutôt le contraire.

Ces indicateurs du degré de réussite mesurent probablement des aspects légèrement différents. Ceci montre à quel point la mesure n'est pas aussi simple qu'on peut le croire à prime abord. Quoiqu'il en soit, ce qui importe pour nous c'est que l'échantillon ressemble à la population visée et que l'indicateur de réussite soit relativement valable. Nous porterons tout de même une attention particulière à cet aspect dans les analyses multivariées.

En ce qui a trait à la corrélation entre les réponses fournies à la question 11 et la cote de réussite au secondaire (Pearson's R= 0,61, p.= 0,00), elle semble suffisamment élevée pour croire que les réponses fournies à la dite question sont relativement fiables, à tout le moins pour les personnes qui nous ont autorisés à consulter leur dossier scolaire.

Soulignons aussi que l'examen comparatif des données obtenues à chacune des variables de l'enquête, pour les deux groupes, soit les sujets pour qui nous avons obtenu des renseignements de la D.G.E.C. (n =1 279) et les autres (n = 373), révèle peu de différences importantes entre les deux groupes. Nous observons toutefois que le deuxième groupe, c'est-à-dire ceux qui ont refusé d'accorder l'autorisation, est composé d'une proportion légèrement plus forte de garçons (51,2%) que de filles (48,8%) alors que c'est l'inverse pour l'échantillon total (46,3% - 53,7%). Notons aussi que dans une région, la proportion d'élèves faisant partie du deuxième groupe est plus forte que pour l'ensemble de l'échantillon (43% contre 22,6%). Ni l'examen des réponses des élèves de cette région, ni les informations obtenues relativement aux conditions d'administration du questionnaire et ni le processus de transmission des informations fournies par la Direction générale de l'enseignement collégial n'apportent une explication satisfaisante à cette situation.

Enfin il vaut la peine de préciser que le nombre de personnes, ayant consenti à ce que leurs résultats scolaires nous soient transmis, est supérieur au nombre indiqué au paragraphe précédent. En fait, plus de 1 400 personnes ont donné leur autorisation. Les diverses étapes du processus expliquent la différence: erreurs dans les codes permanents fournis par les sujets, erreurs de saisie, recherche infructueuse au système Gide, nouveaux élèves dont le code permanent n'était pas encore disponible...

12. Programme d'études:

À la question 12 les répondants et répondantes doivent indiquer le titre de leur programme d'études actuel et le numéro de ce programme. Cette dernière

information a été vérifiée dans tous les cas afin que le numéro fourni soit conforme et au titre du programme et à la formation indiqués.

L'échantillon final se caractérise par une grande diversité au plan du programme d'études et c'est ce que nous souhaitions. Le tableau 8 présente le nombre de répondants et répondantes par famille de programmes. On notera toutefois que seulement six personnes (0,4%) sont inscrites dans les techniques artistiques.

Tableau 8

Répartition des répondants et répondantes par famille de programmes.

Famille de programmes	numéro	nombre	%	% cumulé
hors programme	099.00	59	3,6	3,6
sciences	200.00	299	18,1	21,7
sc. humaines	300.00	609	37,0	58,7
arts	500.00	69	4,2	62,9
lettres	600.00	36	2,2	65,0
tech. biologiques	1xx.00	125	7,6	72,6
tech. physiques	2xx.00	177	10,7	83,4
tech. humaines	3xx.00	98	5,9	89,3
tech. administratives	4xx.00	170	10,3	99,6
tech. artistiques	5xx.00	6	0,4	100,0
données manquantes		4		
total		1 652		

13. Secteur général/professionnel:

En excluant les 4 personnes pour lesquelles nous ne connaissons pas le programme d'études et en considérant les personnes se déclarant hors programme en formation générale, 65 pour cent des répondantes et répondants sont inscrits en formation générale alors que 34 pour cent le sont en formation professionnelle.

Bien que, dans les données de la Direction générale de l'enseignement collégial, les élèves hors programme ne soient pas considérés en formation générale, nous préférons les inclure dans cette formation parce que ce ne sont pas tous les collèges qui acceptent d'inscrire des élèves en 099.00. Pourtant, il y a fort à parier que tous les collèges ont sensiblement la même proportion d'élèves "hors programme" et que ces élèves sont surtout inscrits dans des programmes de formation générale.

Comparativement à la répartition des élèves du réseau collégial public, ceux en pré-universitaires sont sur-représentés et ceux en techniques sont sous-représenté. Si on considère l'inscription à l'enseignement ordinaire en première et en deuxième année du réseau public francophone dans les régions pour lesquelles nous avons des répondants et répondantes, l'écart est de l'ordre de 5 pour cent. Il est un peu moindre si on considère à la fois le réseau public et privé.

L'examen des données provisoires de la répartition des élèves dans le réseau public, à l'automne 1991, révèle que la distribution pré-universitaire/technique semble varier en fonction de l'indice économique des disparités régionales. Plus cet indice est bas, plus la proportion d'élèves en formation technique est élevée. Pour chacune des régions considérées dans le cadre de la présente étude, on observe une sur-représentation des sujets inscrits en formation générale.

Il faut aussi souligner que l'étude de la répartition des sujets selon la formation en fonction de l'estimation du rendement scolaire en cinquième secondaire (question 11) révèle que 80 pour cent de ceux qui déclarent avoir eu un rendement scolaire de 80 pour cent ou plus en cinquième secondaire sont inscrits en formation générale. C'est également le cas pour 56,6 pour cent de ceux déclarant un rendement se situant entre 70 et 79 pour cent et pour 63,4 pour cent de ceux dont le rendement a été entre 60 et 69 pour cent.

14. Choix de programme:

La grande majorité (82,2%) des sujets sont inscrits à leur premier choix de programme, alors que pour 14,9 pour cent leur programme actuel correspond plutôt à leur deuxième choix. Seulement 32 personnes, soit 2 pour cent, disent être inscrits à leur troisième choix de programme et 19 personnes n'ont pas de réponse à cette question.

15. Année d'études:

Près de la moitié des répondantes et répondants (48,3%) se déclarent en première année et 43,2 pour cent disent être en deuxième année. Selon les données provisoires de la répartition des élèves dans le réseau public francophone, à l'automne 1991, 49 pour cent des élèves étaient en première année.

Des 141 personnes qui se disent en troisième année, 69 sont présentement en formation générale. Or, en principe il n'y a que deux classes pour cette formation. Ces répondants et répondantes veulent probablement dire qu'ils prennent trois ans ou plus, plutôt que deux, pour compléter leur formation collégiale.

Pas de réponse à cette question pour 5 personnes.

16. Nombre de sessions à l'enseignement collégial:

À la question 13 les sujets doivent indiquer combien de sessions ils ont fait jusqu'à maintenant à l'enseignement collégial. Ils doivent considérer toutes les sessions, sauf celles d'été.

En comptant la session hiver 92, 41,5 pour cent des sujets en sont à leur première année d'études à cet ordre d'enseignement. C'est un peu moins que la proportion fournie à la rubrique précédente mais cette différence s'explique aisément. Il est fort possible que certaines personnes aient fait une ou quelques sessions d'études dans un autre programme et qu'actuellement elles en soient à la première année d'un nouveau programme d'études. Le tableau 9 montre le nombre de sessions faites à ce jour incluant la présente session.

Tableau 9

Répartition des répondants et répondantes selon le nombre de sessions faites à ce jour (incluant la session hiver 1992).

Nombre de sessions	nombre de personnes	%	% cumulé
1	73	4,4	4,4
2	611	37,1	41,5
3	85	5,2	46,6
4	631	38,2	84,9
5	48	2,9	87,8
6	128	7,8	95,6
7	17	1,0	96,6
8	37	2,2	98,8
9 et plus	19	1,2	100,0
données manquantes	3		
Total	1 652		

17. Nombre de sessions à faire:

À la question 14, les répondants et répondantes doivent indiquer, en excluant les sessions d'été et la session en cours, le nombre de sessions à faire pour compléter leur diplôme d'études collégiales si telle est leur intention. Le tableau 10 montre les réponses obtenues.

Tableau 10

Répartition des répondants et répondantes selon l'estimation du nombre de sessions à faire pour compléter le D.E.C.

Nombre de sessions à faire	nombre	%	% cumulé
aucune	349	21,1	21,1
une	168	10,2	31,3
deux	468	28,3	59,6
trois	170	10,3	69,9
quatre	241	14,6	84,5
cinq	66	4,0	88,5
six	90	5,4	93,9
sept ou plus	19	1,2	95,1
ne sait pas	46	2,8	97,9
n'a pas l'intention de compléter	35	2,1	100,0
Total	1 652		

Une des variables dépendantes retenues au devis de recherche était la persistance aux études collégiales mesurée à partir de l'intention de compléter ou non le diplôme d'études collégiales. On remarque, au tableau précédent, que seulement 35 personnes (2,1%) déclarent ne pas avoir l'intention de compléter leur diplôme d'études collégiales. En plus, l'analyse des raisons d'abandon fournies par ces sujets, à la question 14b, permet de réduire ce nombre à 28 puisque 7 disent changer de programme au cégep. Ces dernières personnes ont probablement pensé qu'on leur demandait si elles allaient compléter leur programme d'études actuel. Parmi les autres personnes, 7 pensent aller étudier dans une autre province, 9 se dirigent vers une école privée, 4 retournent à l'enseignement secondaire et 2 pensent être admises à l'université sous un statut d'adulte. Seulement 3 personnes disent qu'elles ne compléteront pas à cause de problèmes financiers.

Ce petit nombre de personnes n'ayant pas l'intention de compléter est plutôt surprenant si l'on considère le taux de diplômation à cet ordre d'enseignement. Est-ce que certaines personnes n'oseraient pas dire qu'elles n'ont pas l'intention de compléter? C'est probable. Mais peut-être que pour plusieurs, l'abandon des études collégiales n'est pas prévu longtemps d'avance. Il est souvent le résultat

d'un long processus dont la personne n'a pas nécessairement conscience et qui arrive à terme avec des événements personnels imprévus ou encore un rendement scolaire insatisfaisant.

Quoiqu'il en soit, il faut laisser tomber cette variable.

18. Durée des études collégiales:

L'estimation de la durée des études collégiales est le résultat de l'addition du nombre de sessions faites à ce jour et du nombre de sessions à faire. Évidemment ont été exclus de ce calcul les répondants et répondantes qui ne savent pas combien de sessions il leur reste à faire et ceux et celles qui n'ont pas l'intention de compléter. Le tableau 11 présente, par formation, le nombre total de sessions requises pour compléter le diplôme d'études collégiales.

Tableau 11

Répartition des répondants et répondantes selon le nombre prévu de sessions pour compléter le D.E.C. et ce, par formation.

Nombre de sessions	formation générale			formation professionnelle		
	fré.	%	% cum.	fré.	%	% cum.
deux	6	0,6	0,6			
trois	18	1,8	2,4	2	0,4	0,4
quatre	487	48,5	50,8	5	0,9	1,2
cinq	241	24,0	74,8	24	4,3	5,5
six	122	12,1	87,0	231	41,2	46,7
sept	33	3,3	90,2	97	17,3	64,0
huit	65	6,5	96,7	127	22,6	86,6
neuf	15	1,5	98,2	36	6,4	93,0
dix	14	1,4	99,6	30	5,3	98,4
onze	1	0,1	99,7	4	0,7	99,1
douze	2	0,2	99,9	2	0,4	99,5
treize ou plus	1	0,1	100,00	3	0,5	100,0
données manquantes	67			15		
Total	1 072			576		

Certains élèves (mais très peu) calculent moins de sessions que ce qui est normalement prévu pour compléter le diplôme d'études collégiales. Ont-ils fait erreur? Pas nécessairement. Peut-être leur a-t-on reconnu des acquis de formation réduisant d'autant la durée des études collégiales. Nous ne savons pas vraiment.

Si, en formation générale, pratiquement une personne sur deux prévoit prendre plus de temps que ce qui est normalement prévu pour compléter le diplôme d'études collégiales, c'est 74,8 pour cent des répondants et répondantes qui

pensent compléter avec une session supplémentaire. En six sessions ou moins, le taux grimpe à 87 pour cent.

En formation professionnelle c'est un peu moins d'une personne sur deux qui croit pouvoir obtenir ce diplôme en trois ans. Ce taux grimpe à 86,6 pour cent si on allonge la période à quatre ans.

Selon ces données, environ une personne sur dix compte faire au moins deux ans de plus que la durée prescrite. Soulignons que les personnes qui complètent une formation générale et, qui par la suite décident de s'inscrire en formation professionnelle, feront effectivement au moins cinq ans à cet ordre d'enseignement.

Diverses raisons peuvent expliquer ce prolongement des études: l'obligation de suivre des cours d'appoint ou de récupération, l'échec à des cours préalables à d'autres, poursuite d'un double D.E.C., problèmes de santé, troubles d'apprentissage et obligation de faire une année ou plus en formation générale en attendant l'admission à un programme de formation professionnelle... Mais la pratique études/travail y est peut-être aussi pour quelque chose. C'est ce que nous cherchons à savoir.

19. Motifs expliquant le prolongement des études collégiales:

Afin de savoir comment les répondants et répondantes expliquent le prolongement des études collégiales nous leur proposons une série de raisons et nous leur offrons aussi la possibilité d'en indiquer d'autres. Il faut bien souligner qu'il s'agit ici des motifs perçus par les répondants et répondantes. Cette précision est importante parce que certains facteurs à l'origine de l'échec ou d'abandon peuvent ne pas être perçus par les élèves. Par exemple il n'est pas très facile pour les élèves d'admettre qu'ils ont des troubles d'apprentissage (dans le sens de "learning diabilities" et non pas dans le sens véhiculé dans la littérature sur la formation collégiale; à ce sujet voir Smith, 1991) ou encore des lacunes dans leur formation antérieure.

Disons d'abord que 857 personnes (51,9%) indiquent ici qu'elles pensent compléter leur diplôme d'études collégiales dans le temps prescrit. C'est légèrement plus que ce que nous obtenons au calcul de la durée des études collégiales (50,8% pour la formation générale; 46,7% pour la formation professionnelle). Cet écart est probablement attribuable à l'interprétation de la question. Il est fort possible que des personnes ayant fait un changement de programme répondent uniquement en fonction du nouveau programme d'études.

Notons toutefois que dans la réalité, une proportion moins importante d'élèves obtiennent leur D.E.C. dans le temps prescrit. Il semble, encore une fois, qu'on sous-estime les possibilités d'accident de parcours.

Si on exclut ces personnes qui pensent compléter dans le temps prévu (n = 857, 51,9%) et celles qui ne prévoient pas compléter leurs études collégiales (n = 28, 1,7%), on constate au tableau 12 que pour les 767 autres personnes (46,4% de l'échantillon), ce sont les changements de programme qui sont le plus souvent invoqués pour expliquer la prolongation des études collégiales (dans 43,5 pour cent des cas). Attention, il ne faut pas nécessairement associer changement de programme et changement d'orientation car, comme nous venons de le mentionner, plusieurs personnes peuvent faire une année d'études en attendant l'admission au programme désiré. Ces personnes poursuivent toujours le même but. En fait, les changements de programmes englobent au moins trois réalités différentes: l'allocation des places par programme et les exigences spécifiques au plan de la formation préalable; ces deux premières réalités amènent certains élèves à adopter diverses stratégies pour atteindre l'objectif visé. La troisième réalité ce sont bien sûr les réorientations; l'expérience et la maturation tendent à une redéfinition des objectifs sur une base plus personnelle.

Comme la formation exige souvent un apprentissage séquentiel et que l'économie des programmes ne permet pas toujours l'offre de cours à toutes les sessions, on ne s'étonnera pas que la reprise de cours arrive en second (fré.: 262; 34,2%).

Tableau 12

Motifs à l'appui de la prolongation des études collégiales.

Motifs cochés	fré.	%
changement de programme	334	43,5
reprise d'un ou de cours du programme	262	34,2
inscription à moins de cours pour mieux réussir	167	21,8
inscription à moins de cours à cause du travail	122	15,9
obligation de faire des cours d'appoint	95	12,4
inscription à moins de cours pour avoir le temps pour d'autres activités	67	8,7
responsabilités familiales	39	5,1
difficultés d'apprentissage	38	5,0
difficultés de santé	23	3,0
autres raisons	69	9,0

Parmi les personnes qui prévoient prendre plus de temps que la durée normale pour compléter le diplôme d'études collégiales, au moins une personne sur six (15,9%) déclare que l'emploi durant les études compte parmi les facteurs explicatifs de ce prolongement. La décision de s'inscrire à moins de cours à cause de l'emploi en est-elle une strictement personnelle? Dans plusieurs cas la réponse est probablement oui, mais pas nécessairement dans tous les cas car les collèges ne consentent peut-être à harmoniser l'horaire de cours à celui de l'emploi que si l'élève s'inscrit à une charge réduite.

Le tiers des sujets ayant coché qu'ils s'inscrivent à moins de cours à cause du travail indiquent aussi qu'ils s'inscrivent à moins de cours pour mieux les réussir. Voici donc la stratégie utilisée par un certain nombre de personnes: le prolongement des études collégiales, afin de travailler tout en poursuivant ses études et afin de réussir de façon satisfaisante au plan scolaire.

Les motifs "responsabilités familiales" et "difficultés d'apprentissage" sont retenus moins fréquemment que prévu. Peut-être que notre expérience est teintée par les programmes dont nous avons eu la responsabilité en tant qu'aide pédagogique.

Afin de fournir un aperçu des autres motifs indiqués, voici une tentative de regroupement par sujet et ce qui en résulte:

- orientation, motivation (12);
- autre (11);
- échec - reprise de cours (10);
- approfondissement personnel (6);
- double D.E.C., sport/études, programme allongé (6);
- difficultés financières (5);
- grossesse (5);
- arrêt temporaire (4);
- changement de collège (3);
- voyages (2).

Notons pour terminer que tous les motifs proposés sont retenus par au moins 23 personnes. Tout ceci illustre bien la diversité des facteurs explicatifs du prolongement des études collégiales.

20. Choix de carrière:

À la question 16 les répondants et répondantes doivent préciser s'ils et elles ont un choix de carrière ou non. La grande majorité des personnes (71,4%) disent avoir un choix de carrière alors que 28,6 pour cent déclarent ne pas en avoir. Dix-huit personnes sont sans réponse à cette question.

Il y a dix ans, dans le cadre de travaux sur la maturité professionnelle[1] nous posions exactement la même question à 933 élèves alors inscrits à l'enseignement collégial. Malgré qu'une plus forte proportion de ces élèves aient été formation professionnelle (en principe, les personnes inscrites à cette formation poursuivent un but professionnel plutôt clair), 9 pour cent de plus disaient ne pas avoir de choix de carrière (37,6%). Bien sûr, une telle comparaison est pour le moins hasardeuse parce qu'il ne s'agit pas du même échantillon ni tout à fait des mêmes conditions d'enquête. Mais peut-être que l'introduction des cours d'éducation au choix de carrière à l'enseignement secondaire, la venue de nouvelles populations à l'enseignement collégial, ... y sont pour quelque chose. Mais peut-être aussi qu'une proportion plus importante de personnes indécises quant à leur carrière ne s'inscrivent tout simplement pas à l'enseignement collégial.

Nous observons une relation entre la classe et le fait d'avoir ou non un but professionnel. Les élèves de première année sont proportionnellement plus

---

[1] St-Louis, S., Vigneault, M. 1983.

nombreux à dire qu'ils n'ont pas de but professionnel. Ceci n'est vraiment pas une surprise. Selon notre conception du développement professionnel (voir St-Louis et Vigneault, 1983) tout changement important chez l'individu ou dans son environnement risque de provoquer une nouvelle phase de transition. Donc, la maturation et, en première année au collégial, l'effort d'adaptation à un nouvel ordre d'enseignement sont susceptibles d'entraîner une révision des objectifs poursuivis jusque là et, en conséquence, une absence de projet clair pour une période plus ou moins longue.

Il faut dire aussi, par rapport à l'orientation scolaire, que le moment de l'enquête peut avoir une influence. En effet, en février, à la veille des dates limites pour les demandes d'admission dans les collèges et universités, s'ils avaient à le faire, bon nombre d'élèves ont précisé un nouveau choix de carrière.

21. Aspirations scolaires:

Par aspiration scolaire nous entendons le niveau d'études que l'élève a l'intention de compléter. C'est le propos de la question 17.

Dans les premières versions du questionnaire d'enquête tous les niveaux proposés apparaissaient à la même question. Les résultats obtenus lors des expérimentations préalables à l'élaboration de la version finale du questionnaire nous ont convaincu de scinder la question en deux parties: collégial ou universitaire, puis à l'université, quel est le cycle d'études que l'on pense compléter. Ceci a permis d'obtenir des réponses plus claires en réduisant grandement le nombre d'indécis.

Les pourcentages présentés ici proviennent des données pondérées selon la formation. Comme les élèves de la formation générale sont sur-représentés, afin d'obtenir des pourcentages plus représentatifs de la réalité on a équilibré l'échantillon en accordant un poids légèrement plus grand aux réponses fournies par ceux inscrits en formation professionnelle. Les résultats sont présentés globalement et non pas par formation puisque le choix de celle-ci est par le fait même l'expression d'aspirations scolaires.

Donc avec les données pondérées, on obtient la répartition suivante:

- diplôme d'études collégiales: 27,3 pour cent;
- université: 61,2 pour cent;
- indécis: 10,5 pour cent;
- autre: 1 pour cent.

On dénombre 7 abstentions.

Par rapport à l'université, peu nombreuses sont les personnes qui pensent compléter seulement un certificat (n = 75, 5,7%). La majorité (64,8%) pense compléter un baccalauréat ou compléter un baccalauréat et décider par la suite s'il y a lieu de continuer. Quelques personnes envisagent dès maintenant de faire une maîtrise (10,3%) ou même un doctorat (3,6%) et c'est peut-être là une exigence pour exercer la profession envisagée. Celles qui ne savent pas représentent 13,4 pour cent de l'ensemble.

Bien sûr ces intentions sont en quelque sorte une prédiction personnelle et on peut s'interroger sur la valeur d'une telle information. Mais selon Astin (1991) l'intention serait une bonne mesure du niveau de scolarité qui sera atteint.

22. Nombre de cours suivis à l'hiver 1992:

La majorité des sujets (72,6) déclarent être inscrits à six, sept ou huit cours à la session hiver 1992.

On remarque toutefois que, 145 personnes (8,9%) déclarent suivre 9 cours ou plus et c'est surtout en techniques physiques, sciences humaines, arts et techniques humaines qu'elles sont inscrites. Quelques programmes comportent effectivement des sessions de neuf cours ou plus; dans les autres cas, on essaie peut-être de rattraper un retard ou de prendre de l'avance.

Seulement 3 pour cent des personnes interrogées disent être inscrites à moins de quatre cours. Parmi ces personnes, 12 affirment être inscrites à au moins 12 périodes de cours, donc à temps complet, et 26 autres en sont à leur dernière session à l'enseignement collégial.

23. Prévision de réussite à l'hiver 1992:

C'est la proportion entre le nombre de cours auxquels les sujets disent être inscrits (question 20) et le nombre de cours qu'ils prévoient réussir (question 21), qui détermine le taux prévu de réussite pour l'hiver 1992.

La grande majorité des répondants et répondantes (81.1%) évaluent, au moment de l'enquête, qu'ils réussiront tous les cours auxquels ils sont inscrits. Pourtant, comme nous le verrons plus loin, seulement 54,6 pour cent des répondants et répondantes disent avoir réussi tous leurs cours à l'automne 1991. Il semble bien que dans plusieurs cas on fait preuve d'un optimisme débordant. A-t-on pris des moyens pour mieux réussir? A-t-on adopté des stratégies plus efficaces? Si c'est le cas, cela ne semble pas évident au plan du temps que les sujets disent consacrer à l'étude. L'expérience à l'aide pédagogique ferait plutôt opter pour le scénario

suivant: on entreprend chaque session avec un bel optimisme et une motivation à toute épreuve; même si profondément on sait qu'il y a risque d'échec on préfère ne pas ouvrir sur cette éventualité. Par le fait même, on ne modifiera pas ou que peu ses stratégies d'étude et on ne sera pas porté à demander de l'aide. Malheureusement pour plusieurs, la motivation s'effrite au fil des difficultés et, en bout de ligne, on n'a plus le goût de demander de l'aide parce que l'on sait qu'à un stade plus avancé dans la session, l'investissement devra être considérable pour renverser la situation.

La Direction générale de l'enseignement collégial nous a transmis, pour chacune des personnes nous ayant autorisé à consulter leur dossier scolaire, le nombre de cours réussi, abandonné ou échoué aux sessions d'automne 1991 et d'hiver 1992 (à notre demande, les cours d'éducation physique n'ont pas été inclus). Ces données nous apprennent que 55,5 pour cent des sujets ont effectivement réussi tous les cours auxquels ils étaient inscrits à la session hiver 1992. Le différentiel entre la prévision des sujets et la réussite réelle est quand même relativement important. C'est davantage l'échec que l'abandon qui explique ce taux de réussite, puisque 35,3 pour cent de ces personnes ont échoué à au moins un cours alors que 17,5 pour cent ont abandonné au moins un cours. Rappelons que plus de 95 pour cent des sujets n'en étaient pas à leur première expérience à cet ordre d'enseignement puisqu'ils avaient complété au moins une session. Il est alors plus difficile d'invoquer le manque d'expérience pour expliquer l'écart entre la réussite anticipée et la réussite réelle.

24. Réussite scolaire à l'automne 1991:

On interroge aussi les personnes participant à l'enquête sur le nombre de cours auxquelles elles étaient inscrites, le nombre de cours qu'elles ont réussi, abandonné ou échoué à l'automne 1991. Ces données permettent d'établir un taux de réussite pour la dite session. Cette question est sans réponse pour 105 personnes (6,4%). Ce taux d'abstention est acceptable puisque 75 sujets n'étaient pas inscrits au collégial à l'automne 1991. Le tableau 13 montre la répartition des personnes interrogées selon le taux de réussite.

Tableau 13

Répartition des répondants et répondantes selon le taux de réussite à l'automne 1991.

Taux de réussite	fréquence	%	% cumulé
00 à 50%	131	9,9	9,9
51 à 75%	231	14,9	24,8
76 à 99%	319	20,6	45,4
100%	844	54,6	100,0

Ce calcul du taux de réussite permet d'obtenir une estimation grossière du rendement scolaire à la session d'automne 1991. Nous avons préféré ce type d'information à une estimation de la moyenne des résultats scolaires parce que, parmi les enquêtes consultées, celles qui ont utilisé cette dernière stratégie semblent donner des résultats douteux.

La corrélation entre le taux de réussite à l'automne 1991 tel que calculé à partir des réponses fournies au questionnaire et le taux de réussite calculé à partir des informations fournies par la Direction générale de l'enseignement collégial (Pearson's R = 0,90, p.= 0,00) montre les réponses fournies à l'enquête sont fiables, à tout le moins pour les personnes qui nous ont autorisé à consulter leur dossier scolaire.

Il faut dire que cette information, c'est-à-dire la proportion de cours réussis, n'offre pas au plan des analyses statistiques autant de possibilités qu'une moyenne scolaire par exemple puisque plus de la moitié des personnes, celles ont réussi tous leurs cours, se retrouvent bien sûr à l'extrémité de la courbe.

Par contre, cette information ne pose pas le problème de l'interprétation des notes extrêmement faibles, des zéros, de l'abandon de cours et des règles institutionnelles relatives à ces aspects; règles qui semblent varier passablement d'un collège à l'autre. Cette interprétation est inévitable quand il faut établir une moyenne des résultats scolaires.

25. Opinion à l'égard des résultats scolaires au cégep:

En plus du taux de réussite à l'automne 91 et de la prévision de réussite à l'hiver 92, nous voulions connaître l'opinion des répondants et répondantes à l'égard de leurs résultats scolaires au cégep.

Deux personnes sur trois (65,8%) se disent satisfaites ou très satisfaites de leurs résultats scolaires au cégep. Le quart des sujets (25,4%) se déclare insatisfait et 112 personnes, soit 6,8 pour cent, se disent très insatisfaites. Il y a 16 abstentions à cette question et 33 personnes n'ont pas d'opinion précise.

26. Attitudes à l'égard de l'école et du travail (question 25):

Ici le but de la question est de voir si la situation scolaire et occupationnelle est liée à la perception qu'ont les cégépiens et cégépiennes de deux institutions sociales importantes: le travail et l'école. Pour mesurer ces perceptions, on a abrégé quatre échelles du Questionnaire d'identification des perceptions individu-environnement[1]. Ces quatre échelles de type Likert portent sur:

la signification du travail (échelle 4.1):

> cette dimension fait appel à l'importance du travail comme moyen de se réaliser en tant qu'individu. L'inverse est la perception du travail comme un embrigadement, une routine peu attirante.

l'engagement dans les études (échelle 5.1):

> il s'agit ici de voir quelle est la perception de propre son comportement scolaire; a-t-on l'impression de jouer un rôle actif dans ses études ou, au contraire, a-t-on l'impression d'être dans un état de résistance passive, de subir l'école?

l'utilité des études (échelle 5.2):

> les études actuelles procurent-elles le sentiment d'apprendre, de développer ses capacités? A-t-on plutôt l'impression que les études sont inutiles?

l'intérêt pour les études (échelle 5.3):

---

[1] voir St-Louis et Vigneault (1982, 1983)

il s'agit ici de vérifier si les études sont perçues comme intéressantes, excitant la curiosité ou si, au contraire, elles sont perçues comme ennuyeuses et routinières.

Chacune des échelles abrégées comportent quatre énoncés choisis à partir de l'indice de discrimination de chaque énoncé dans les échelles originales et du caractère positif ou négatif de la formulation. Les résultats bruts pour chacune de ces échelles abrégées varient de 4 à 20. La répartition des sujets selon le résultat brut à chacune des échelles est présentée au tableau 14.

Tableau 14

Répartition des répondants et répondantes selon le résultat brut à chacune des quatre échelles d'attitude.

Résultat brut	échelle 4.1	échelle 5.1	échelle 5.2	échelle 5.3
	fréquence	fréquence	fréquence	fréquence
4	4	2	5	7
5	7	4	4	7
6	6	9	5	7
7	2	28	8	18
8	12	35	8	28
9	11	51	18	26
10	13	95	29	47
11	17	100	47	56
12	22	139	57	92
13	50	163	61	122
14	98	181	114	139
15	113	168	154	164
16	240	195	227	289
17	256	188	209	270
18	258	135	244	164
19	251	80	210	115
20	286	69	249	95
données manquantes	6	10	4	6
Total	1 652	1 652	1 652	1 652

En utilisant les réponses des 1 652 personnes participant à l'enquête nous avons calculé les intercorrélations entre les échelles. Le tableau 15 présente le résultat de ces calculs qui nous permettent de constater d'assez fortes corrélations entre les échelles.

Tableau 15

Corrélations entre les échelles.

n = 1 642

Échelles	4.1	5.1	5.2	5.3
4.1	1,00			
5.1	0,33	1,00		
5.2	0,53	0,55	1,00	
5.3	0,47	0,56	0,72	1,00

Afin d'obtenir une appréciation empirique de la structure du domaine inventorié nous avons procédé à une analyse factorielle de la matrice de corrélation. Un seul facteur explique 64,9 pour cent de la variance totale. Ce résultat était attendu puisqu'il correspond tout à fait à ceux obtenus dans le cadre de la réalisation du questionnaire original dont sont tirées ces échelles abrégées. Les personnes intéressées peuvent consulter les rapports de recherche décrivant les caractéristiques des échelles et les diverses étapes d'élaboration et de validation de l'instrument de mesure (St-Louis et Vigneault, 1982, 1983).

27. Temps consacré à l'étude en dehors des heures de classe:

Trois questions portent sur l'étude en dehors des heures de cours. La première, la question 26 permet d'obtenir une indication quant au nombre d'heures par semaine consacrées à l'étude. Les deux autres portent sur la régularité dans le travail scolaire.

Nous avons pris soin de préciser aux répondants et répondantes ce que nous entendons par étude: toutes les activités scolaires (à l'exception des heures de classe) c'est-à-dire la lecture, les travaux, les révisions de notes de cours, les consultations auprès des membres du personnel enseignant.... (voir questionnaire à l'annexe II). Cette précision fournit une garantie supplémentaire en ce qui a trait à une compréhension plus uniforme des trois questions. Elle était nécessaire car, lors les travaux préparatoires au questionnaire, nous avons constaté que bon nombre d'élèves ne considéraient pas la lecture des textes et livres recommandés par les enseignantes et enseignants comme une activité d'étude.

Les expérimentations préalables à l'élaboration de la version finale du questionnaire nous ont aussi convaincus de proposer aux une échelle par intervalle en ce qui a trait au temps consacré à l'étude. Les élèves ayant participé à ces

expérimentations se disent plus à l'aise avec une formulation de ce type et cette aisance est garante d'une meilleure qualité des réponses. Ce choix présente tout de même certains inconvénients. Premièrement, il y a une perte au plan de la précision de l'information. Deuxièmement, plusieurs procédures statistiques exigent une transformation des données brutes afin de les rendre métriques; or, selon les spécialistes consultés, une telle transformation a pour effet de rendre plus conservateurs les tests d'inférence. Il est donc plus difficile d'obtenir des coefficients significatifs et le risque d'erreur du deuxième type, c'est-à-dire l'acceptation de l'hypothèse nulle alors qu'elle aurait dû être rejetée, est plus élevée. Ce sont les données brutes qui sont présentées ici.

Le tableau 16 montre la répartition des répondants et répondantes selon le nombre d'heures par semaine consacrées à l'étude.

Tableau 16

Répartition des répondants et répondantes selon le temps consacré à l'étude.

Nombre d'heures	nombre	%	% cumulé
0 à 3 heures	188	11,4	11,4
4 à 6 heures	353	21,5	32,9
7 à 9 heures	284	17,3	50,2
10 à 12 heures	286	17,4	67,6
13 à 15 heures	238	14,5	82,1
16 à 18 heures	147	8,9	91,0
19 à 21 heures	74	4,5	95,5
22 heures ou plus	74	4,5	100,0
données manquantes	8		
Total	1 652		

Ces données correspondent sensiblement à celles obtenues dans les enquêtes citées au chapitre portant sur ce sujet. Près d'un élève sur trois consacre 6 heures ou moins à l'étude par semaine et c'est un sur deux qui y consacre 9 heures ou moins. Considérant que 82,1 pour cent des sujets déclarent être inscrits à 6 cours ou plus et considérant que parmi les personnes inscrites à 5 cours ou moins

plusieurs ont une charge scolaire complète[1], disons, à l'instar du Conseil supérieur de l'éducation (1992a), que le nombre d'heures par semaine consacrées à l'étude semble passablement inférieur à l'estimation fournie à la pondération des cours des Cahiers de l'enseignement collégial. Mais réussit-on?

Parmi les personnes ayant réussi au moins 88 pour cent des cours auxquels elles étaient inscrites à l'hiver 1992 (selon les informations fournies par la Direction générale de l'enseignement collégial; n = 678), 42,2 pour cent déclarent consacrer à l'étude 9 heures ou moins par semaine. Le taux grimpe à 61,7 pour cent si on considère 12 heures et moins. On a retenu la norme de 88 pour cent des cours suivis parce que ce pourcentage représente plus de cinq cours sur six (les cours d'éducation physique étant exclus du calcul).

Bien sûr, quand on parle de taux de réussite on fait référence à la note de passage, mais rien ne dit que ces élèves ont un résultat dans la moyenne ou supérieur à la moyenne. Tout de même, c'est à se demander si les conseils des aides pédagogiques et de bien d'autres, en regard du temps à consacrer aux études, ne prennent pas, aux yeux des élèves, l'allure d'un prêchi-prêcha quelque peu exagéré, puisqu'en général on recommande de faire une heure d'étude pour chaque heure de cours...enfin, ne sautons pas trop vite aux conclusions!

Ces résultats s'expliquent-ils par le fait que l'administration des questionnaires a été faite au tout début de la session d'hiver 1992? Peut-être qu'en début de session le temps consacré à l'étude est moins important? Cette explication ne tient pas car, comme nous l'avons mentionné, ces résultats s'apparentent à ceux obtenus dans d'autres enquêtes réalisées en fin de session[2].

Peut-être accordons-nous trop d'intérêt au temps consacré à l'étude en tant que facteur important de la réussite scolaire car, comme la souligné Cooper (1989), à diverses époques l'étude a été vue comme plus ou moins nécessaire pour la réussite scolaire. Chose certaine, le temps consacré à l'emploi durant l'année scolaire est susceptible d'influencer négativement le temps consacré à l'étude en autant qu'un minimum de temps à consacrer aux études est requis pour réussir.

L'analyse des différences au plan du temps consacré à l'étude selon la famille de programme chez les sujets inscrits à 7 cours ou plus à l'hiver 1992 (n = 1 075) révèle que les personnes inscrites en sciences (200.01) consacrent significativement plus de temps que celles inscrites en sciences et techniques humaines et administratives ou en techniques physiques (Scheffe, p. <0,05). Mais ces différen-

---

[1] à titre d'exemple, une personne inscrite en Soins infirmiers qui suit 4 cours peut facilement avoir au total 26 heures de cours par semaine et une autre inscrite en sciences et qui suit 4 cours de concentration aura 20 heures de cours. D'ailleurs seulement 8.4 pour cent des répondants et répondantes disent à la question 19 avoir 14 périodes de cours ou moins à la session hiver 1992.

[2] voir Conseil supérieur de l'éducation (1992 a), Ducharme et Bois (1990), Gareau (1986).

ces sont fort probablement mieux expliquées par le rendement scolaire antérieur que par la famille de programme car ceux et celles déclarant un rendement scolaire de 80 pour cent et plus en cinquième secondaire choisissent surtout les sciences et déclarent consacrer à l'étude plus de temps que les autres.

Notons également que les filles consacrent en moyenne significativement plus d'heures par semaine à l'étude que les garçons ($\mu F.$= 11.1 h., $\mu G.$= 8,92 h., $\underline{T}$ = 7,79 dl= 1 798, p.= 0,00).

Un peu moins d'une personne sur deux (47,3%) affirme consacrer à l'étude environ le même nombre d'heures à chaque semaine et une minorité (36,0%) dit suivre à chaque semaine un horaire régulier d'étude.

On observe aussi une relation significative entre le temps consacré à l'étude et la régularité tant en ce qui concerne l'horaire hebdomadaire (χ^2= 187,15, dl=7, p.= 0,00, coefficient de contingence= 0,30) qu'au temps investi d'une semaine à l'autre (χ^2= 80,73, dl= 7 p.= 0,00, coefficient de contingence= 0,21). Plus on consacre de temps à l'étude, plus on se donne un horaire régulier ou vice versa.

28. Temps consacré à l'emploi durant l'année scolaire 1991-92:

Les questions 29 et 30 portent sur le nombre d'heures que les sujets consacrent à chaque semaine à un emploi rémunéré durant les sessions d'automne 1991 et d'hiver 1992. Quand le temps consacré à l'emploi varie d'une semaine à l'autre, on demande d'indiquer une moyenne. Le tableau 17 montre, par tranche de cinq heures, les résultats obtenues.

On constate d'abord que le nombre de données manquantes est plus élevé à l'automne qu'à l'hiver. Ce nombre peut sembler anormalement élevé mais sont évidemment exclues les personnes ayant déclaré ne pas être à l'enseignement collégial à la dite session.

Il faut aussi souligner qu'à l'intérieur de chaque tranche de cinq heures la répartition par heure n'est pas uniforme. Par exemple, à l'automne, des 242 élèves de la tranche de 16 à 20 heures 115 déclarent travailler 20 heures par semaine alors que 6 disent travailler 19 heures.

Tableau 17

Répartition des répondants et répondantes selon le nombre d'heures consacrées à l'emploi.

N. heures	automne 1991			hiver 1992		
	n	%	% cum.	n	%	% cum.
0	635	40,4	40,4	790	48,1	48,1
1 à 5	89	5,7	46,1	76	4,6	52,7
6 à 10	214	13,6	59,7	204	12,4	65,1
11 à 15	244	15,5	75,2	236	14,3	79,4
16 à 20	242	15,4	90,6	206	12,6	92,0
21 à 25	87	5,6	96,2	78	4,7	96,7
26 à 30	34	2,1	98,3	24	1,5	98,2
31 à 35	13	0,9	99,2	11	0,6	98,8
36 et plus	13	0,8	100,0	19	1,2	100,0
données manquantes	81			8		
Total	1 652			1 652		

Les nombres d'heures les plus fréquemment rapportés à l'automne sont 10 (n = 103), 15 (n = 127) et 20 heures (n = 115). Comme la majorité des emplois, ceux à temps partiel offerts aux élèves comportent donc un nombre d'heures bien précis.

Pour l'ensemble de l'année scolaire 91-92 les filles sont proportionnellement aussi nombreuses que les garçons à combler un emploi (A91: 59,5% contre 59,6%; H92: 53% contre 51,2%). Par contre elles y consacrent en moyenne moins de temps (A91: $\mu F.= 14,48$, $\mu G.= 15,61$, $T= -2,37$, $dl= 934$, $p.= 0,01$ - H92: $\mu F.= 14.76$, $\mu G.= 16,82$, $T= -2.75$, $dl= 860$, $p.= 0,01$). Choisissent-elles d'y consacrer moins de temps ou est-ce parce que les emplois généralement offerts aux filles comportent moins d'heures de travail? Il nous est impossible de répondre à cette question.

Pour les deux sessions considérées ici environ 40 pour cent des sujets qui ont un emploi y consacrent 16 heures ou plus par semaine. Ce résultat est d'environ 10

points de pourcentage inférieur à ceux obtenus par Champagne[1] à la commission scolaire de Chambly et par Lemyre-Desautels et al. (1991) à la CÉCM. Est-ce à dire que les élèves du collégial qui ont un emploi y consacrent moins d'heures que ceux de l'enseignement secondaire? Pas nécessairement. D'une part, la présente enquête se distingue des deux précédentes au plan des régions considérées et, d'autre part, elle a été réalisée en période de récession économique ce qui peut affecter à la fois l'offre d'emploi et le nombre d'heures que comportent les emplois offerts. Effectivement chez nos voisins du sud, Stern et Nakata (1991) ont observé qu'entre la fin des années 50 et la fin des années 80 le phénomène de l'emploi durant les études a connu une progression constante sauf en période de récession économique où il décline.

La littérature américaine sur le phénomène fait état d'un seuil critique au delà duquel des effets négatifs apparaissent au plan du rendement scolaire (Charner et Fraser 1988). Ce seuil est autour de 20 heures par semaine. On remarque, à partir des données présentées ici, qu'une proportion relativement faible d'élèves (9,4% à l'automne et 8% à l'hiver) travaillent plus de vingt heures par semaine.

Il y a un peu plus de personnes qui déclarent être sans emploi à la session d'hiver (n = 790; 48,1%) qu'à la session d'automne (n = 635; 40,4%). Les 75 nouvelles personnes inscrites à la session hiver sont proportionnellement aussi nombreuses à travailler que les autres. L'écart n'est donc pas expliqué par l'arrivée de ces dernières. Il s'explique probablement davantage par la variation trimestriel au plan des emplois, car 277 personnes sans emploi à l'hiver (soit 35,1 pour cent des personnes sans emploi) disent ne pas travailler parce qu'elles n'ont pas trouvé d'emploi.

Si la proportion des sujets sans emploi varie de 40,4 à 48,1 entre les deux sessions, 584 personnes, soit 35,4 pour cent de tout l'échantillon, déclarent ne pas avoir travaillé durant l'année scolaire 1991-1992. De plus, comme nous le verrons plus loin, seulement 416 sujets (25,4%) disent n'avoir jamais comblé un emploi durant l'année scolaire au cours de leurs études secondaires et collégiales.

Ces différences de taux montrent que la situation occupationnelle des élèves n'est pas une donnée absolument stable et par conséquent l'étude de l'influence du temps consacré à l'emploi sur le rendement scolaire par exemple s'en trouve grandement complexifiée.

La proportion de personnes sans emploi à l'automne 91 et à l'hiver 92 par région semble suivre la courbe régionale du taux d'activité des 15 - 19 ans; deux régions se distinguent significativement de plusieurs autres (Scheffe, $p.< 0,05$) dans un cas par la faible proportion d'élèves n'ayant pas d'emploi, dans l'autre cas, par la forte proportion d'élèves dans la même situation. Ceci montre que le fait de

---

[1] communication personnelle.

combler un emploi durant l'année scolaire n'est pas seulement une décision purement personnelle mais qu'il dépend aussi de l'offre d'emploi.

La proportion de personnes ayant un emploi est légèrement plus élevée chez celles qui étudient dans un collège public que chez celles qui étudient dans un collège privé (A.91: 60,0% contre 56,0%; H.92: 52,5% contre 49,7%). La différence n'est toutefois pas significative (A.91: χ^2= 1,03, dl= 1, p.= ,31, coefficient de contingence= 0,03; H.92: χ^2= 0,47, dl= 1, p.= 0,49, coefficient de contingence = 0,02).

Pour les personnes fournissant une estimation du revenu de leurs parents (question 7), nous avons cherché à savoir s'il y a une relation entre cette estimation et la situation occupationnelle au cours de l'année scolaire 1991-1992. Les personnes qui disent que leurs parents ont un revenu de 60 000 dollars et plus sont significativement plus nombreuses à occuper un emploi (Scheffe, p.< 0,05) que celles dont le revenu des parents est de 39 000 dollars et moins et ce pour la session hiver seulement. On a bien vu une enquête américaine (Phillips et Sandstrom, 1990) qui montre que les parents de niveau socio-économique élevé encouragent leurs enfants à travailler dès un jeune âge parce qu'ils accordent une grande importance à l'autonomie et à l'indépendance financière. Mais les différences observées ici résultent plus probablement des déséquilibres de main-d'oeuvre par région, puisqu'on observe également des différences significatives au plan de l'estimation du revenu des parents (Scheffe, p.< 0,05) entre une région et plusieurs autres. Quand, dans une région donnée, il y a en général peu d'emploi parions que le revenu des parents et l'emploi à temps partiel diminuent.

On pourrait s'attendre à ce que les élèves dont le revenu des parents est plus faible travaillent plus que les autres, entre autres pour obtenir l'argent que leurs parents ne peuvent leur donner, mais ce n'est vraiment pas le cas.

Les sujets qui habitent à la maison familiale sont proportionnellement plus nombreux que les autres à travailler et ce, tant à l'automne 1991 (65,7% contre 46,6%, χ^2 = 57,30, dl = 1, p. = 0,00, coefficient de contingence = 0,18) qu'à l'hiver 1992 (58,9% contre 36,4%, χ^2 = 81,11, dl = 1, p. = 0,00, coefficient de contingence = 0,21).

Nous avons aussi cherché à savoir quelle est la proportion d'élèves qui travaillent 5 heures et moins ou pas du tout selon l'estimation du rendement scolaire en cinquième secondaire (question 11). Cette coupure à cinq heures ou moins est certes aléatoire. Nous avons simplement considéré que ce petit nombre d'heures de travail a bien des chances d'avoir peu d'influence sur les variables dépendantes en autant que son influence ne se résume qu'à une question de temps. Quoi qu'il en soit, on constate au tableau 18 que plus le rendement scolaire estimé est élevé, plus la proportion de personnes travaillant 5 heures et moins ou pas du tout est aussi élevée.

Tableau 18

Répartition des répondants et répondantes travaillant 5 heures et moins ou pas du tout selon l'estimation du rendement scolaire en cinquième secondaire.

Rendement estimé (cinquième sec.)	automne 91	hiver 92
80% et plus	51,23%	55,4%
70 à 79%	44,00%	51,9%
60 à 69%	41,84%	47,7%
ensemble des trois groupes	46,08%	52,4%

29. L'horaire de travail:

À la question 31, nous demandons aux sujets de nous indiquer leur horaire de travail pour la semaine précédant l'administration du questionnaire, en inscrivant, pour chaque partie de journée, le nombre d'heures travaillées. Cette question fut mal comprise car plusieurs ont simplement coché au lieu d'indiquer le nombre d'heures. Conséquemment, à la saisie des données on a simplement considéré, pour chaque partie de la journée, le fait que la personne ait inscrit quelque chose ou pas. Le tableau 19 montre le résultat de cette opération.

Tableau 19

Horaire de travail durant la semaine précédant l'enquête: fréquences observées.

Journée	Horaire		
	8 à 16 heures	16 à 24 heures	24 à 8 heures
	fréquence	fréquence	fréquence
Lundi	60	121	18
Mardi	56	143	16
Mercredi	69	136	19
Jeudi	53	241	30
Vendredi	93	364	70
Samedi	426	346	78
Dimanche	258	205	42

Tel qu'attendu, il est plus fréquent de travailler en soirée et la fin de semaine qu'en d'autres moments de la semaine, mais toutes les périodes proposées sont retenues par au moins seize personnes.

30. Pourquoi comble-t-on un emploi?

À la question 32, nous proposons aux 854 sujets ayant un emploi à l'hiver 92, une série de motifs pouvant expliquer pourquoi on prend la décision de combler un emploi durant ses études. On doit cocher un ou plusieurs motifs ou, s'il y a lieu, indiquer une autre raison. Le tableau 20 présente ces motifs par ordre décroissant selon la fréquence.

On y voit la variété des motifs à l'appui de la décision de combler un emploi durant les études. Les sujets cochent en moyenne 6 motifs. Seulement 28 personnes cochent un seul motif.

Tableau 20

Pourquoi travaille-t-on?: motifs retenus selon la fréquence.

Motif	fréquence
payer mes loisirs et sorties	733
me payer les vêtements que je veux	572
pour ne pas dépendre des autres financièrement	554
pour acquérir de l'expérience	467
payer mes études actuelles	423
afin de pouvoir pratiquer des sports (ski, voile, plongée, équitation ...)	395
payer mes dépenses d'automobile (ou moto)	385
économies pour mes études futures	325
payer mon transport	297
payer mes projets de voyage	279
pour faire des placements	226
pour payer mon logement	132
pour payer ma nourriture	132
mes parents tiennent à ce que je travaille	81
pour me payer de l'équipement électronique	72
on est mieux considéré/e quand on travaille	65
autres raisons	65
pour faire comme mes amis/es	9

Les motivations proposées peuvent être regroupées en quatre thèmes directeurs:

- les besoins de base c'est-à-dire la nourriture, le logement, le transport et les études;
- les besoins psychologiques modernes; l'autonomie, la considération que procure le travail;
- la participation à la société de consommation: les loisirs, les vêtements, les sports coûteux, l'automobile et/ou la moto;
- et la nécessaire expérience du marché du travail.

Les deux motifs les plus fréquemmnent retenus sont les mêmes que ceux des enquêtes de Allard et al. (1983) et Ducharme et Terrill (1993). Près de neuf sujets sur dix, disent travailler pour payer leurs loisirs et sorties et près de sept personnes sur dix travaillent pour se payer les vêtements qu'elles désirent. Notons que 97 pour cent des personnes qui cochent cette dernière raison cochent aussi la première; c'est aussi le cas de 91 pour cent des personnes qui cochent "pour ne pas dépendre des autres financièrement et de 90 pour cent de ceux et celles qui retiennent "pour payer mes études futures". Mais en fait, une forte proportion des sujets qui cochent quelque motif que ce soit ont aussi coché "pour payer mes loisirs et sorties". C'est certainement plus simple de regarder les motifs retenus par ceux et celles qui ne cochent pas le motif le plus fréquemment retenu.

Pour ce faire, on a simplement cherché à savoir quelle est la proportion de sujets qui retiennent chacun des autres motifs mais qui ne retiennent pas "pour payer mes loisirs et sorties". Cette proportion varie de 3,5 à 38,5 pour cent selon le motif; c'est pour les motifs suivants que l'on retrouve les proportions les plus élevées:

- autres raisons (38,5%);
- pour payer mon logement (30%);
- pour payer ma nourriture (26,5%);
- pour payer mon transport (11,4%);
- pour payer mes dépenses d'automobile (11,4%).

En ce qui a trait aux autres raisons indiquées par les répondants et répondantes (n = 65), une brève analyse de contenu permet de les regrouper de la manière suivante:

- par satisfaction ou accomplissement personnel (n = 13);
- participation aux dépenses familiales, responsabilités familiales (n = 11);
- vivre, survivre, payer les dettes (n = 8);
- pour rencontrer du monde, se faire connaître, s'intégrer socialement, sortir de la maison, s'affirmer (n = 7);
- divers achats (automobile, instrument de musique, cigarettes... n = 7);
- accumuler de l'argent en vue d'aller en logement (n = 4);

- pour l'argent (n = 4);
- hockey (n = 2);
- pour s'assurer d'un emploi d'été (n = 2);
- autres (n = 7).

Somme toute, pour la majorité des sujets qui ont un emploi durant leurs études, les motifs retenus appartiennent à au moins deux si ce n'est trois des grand thèmes directeurs. Oui, on travaille pour participer à la société de consommation (peut-on les en blâmer alors que tout les y incitent!) mais aussi pour ne pas dépendre des autres financièrement, pour acquérir de l'expérience et aussi, parfois, pour assurer, en partie du moins, les besoins dits de base (encore faut-il s'entendre sur une définition des besoins de base).

Les personnes cochant plus d'un motif sont invitées à préciser le motif le plus important. Au total 548 personnes en indiquent un. Si on exclut les 28 personnes qui n'indiquent qu'un seul motif, 276 personnes indiquent plus d'un motif sans préciser s'il y en a un plus important que les autres. Le tableau 21 montre par ordre de fréquence les motifs les plus importants (sont aussi inclus dans ce tableau les personnes retenant un seul motif).

Tableau 21

Répartition des répondants et répondantes selon le motif le plus important.

Motif	fréquence	%	% cum.
pour ne pas dépendre des autres financièrement	91	15,8	15,8
pour économiser afin de payer mes études futures	76	13,2	29,0
pour acquérir de l'expérience	66	11,5	40,5
payer mes loisirs et sorties	66	11,5	52,0
payer mes études actuelles	66	11,5	63,5
payer mes dépenses d'automobile	58	10,1	73,6
payer mon logement	42	7,3	80,9
autres	32	5,6	86,5
faire des placements	27	4,7	91,2
projets de voyage	19	3,3	94,5
payer ma nourriture	9	1,6	96,1
afin de pouvoir pratiquer des sports	8	1,4	97,5
pour payer mon transport	6	1,0	98,5
payer de l'équipement électronique	4	0,7	99,2
mes parents y tiennent	3	0,4	99,6
me payer les vêtements que je veux	3	0,4	100,0
total	576		

Si on ne s'étonne pas que l'autonomie financière arrive en premier, que "les économies pour les études futures" arrive en second laisse un peu plus perplexe. Est-ce l'augmentation des frais de scolarité à l'enseignement universitaire qui inquiète? Est-ce que certains répondants et répondantes ont jugé préférable de retenir cette raison parce qu'elle "paraît mieux" que d'autres? C'est possible, car le phénomène de la désirabilité sociale influence toujours un peu dans les enquêtes de ce genre, ce qui en limite d'ailleurs la portée. Mc Neil (1984) a obtenu un résultat semblable à son enquête menée auprès d'élèves du Wisconsin. Pour vérifier ses résultats de recherche elle les a présentés à plusieurs groupes d'élèves afin d'obtenir des commentaires. La plupart des élèves de ces groupes affirmaient ne pas croire que les sujets travaillaient afin d'économiser pour leurs études.

Cependant il faut aussi ajouter que, dans le cadre de la pratique à l'aide pédagogique, il n'est pas rare d'entendre des élèves dire qu'ils préfèrent travailler alors qu'ils sont à l'enseignement collégial, car ils croient qu'à l'université ils n'auront pas le temps de combler un emploi. Changeront-ils d'avis? La proportion d'universitaires qui travaillent laisse croire que oui.

Parmi les motivations à travailler, il y en a une qui a une importance particulière dans le cadre de la présente recherche: à savoir si on travaille "pour payer ses études". Car comme l'a démontré Marsh (1991) les élèves qui travaillent pour payer leurs études se distinguent des autres élèves qui le font pour d'autres motivations. Selon cet auteur, les premières personnes font preuve d'un engagement certain à l'égard de leurs objectifs scolaires en assurant elles-mêmes la poursuite de leurs études.

On note toutefois que seulement 11.5 pour cent des personnes ayant donné une raison principale ou cochant un seul motif ont retenu cette raison. De toute évidence, c'est une proportion relativement faible de personnes qui travaillent avant tout pour payer leurs études en cours.

Pour vérifier si les élèves au travail qui retiennent ce motif à titre de motif principal se distinguent des autres élèves au travail on a utilisé la stratégie suivante: on a comparé, à l'aide du test T (Student) la moyenne des deux groupes aux variables suivantes: temps consacré à l'emploi à l'hiver 1992, temps consacré à l'étude, échelles d'attitudes 5.1; engagement dans les études et 5.3; intérêt pour les études. Ceci, bien sûr, en ayant pris soin de vérifier les distributions et variances. Les données utilisées sont celles pondérées selon la formation.

Les résultats obtenus ne montrent aucune différence significative entre les deux groupes aux variables suivantes: temps consacré à l'emploi (p.= 0,96), échelles d'attitudes 5.1 (p.= 0,19) et 5.3 (p.= 0,22). Par contre la moyenne obtenue au temps consacré à l'étude est significativement plus élevée (μ.= 4,1, p.= 0,00) chez les personnes qui travaillent principalement pour payer leurs études en cours que pour les autres élèves au travail.

Nous avons aussi vérifié la réussite scolaire des deux groupes à l'automne 1991 et à l'hiver 1992. Les données transmises par la D.G.E.C. ont été transformées de telle sorte que l'on puisse former deux groupes: tous les cours réussis - au moins un échec ou un abandon.

Pour l'automne 1991, on obtient les résultats suivants: χ^2= 5,20, dl= 1, p.= 0,02, coefficient de contingence= 0,09. Pour l'hiver 1992, les résultats obtenus sont les suivants: χ^2= 0,96, dl= 1, prob.= 0,33, coefficient de contingence= 0,04. Il y a donc une différence significative entre les deux groupes mais seulement pour la session automne 1991.

L'ensemble de ces résultats nous amène à conclure, à l'instar de Marsh (1991), que les élèves qui disent travailler surtout pour payer leurs études se distinguent significativement des autres élèves au travail en ce qui a trait au temps consacré à l'étude mais pas en ce qui a trait aux autres variables portant sur l'engagement scolaire. Considérant le petit nombre de personnes qui travaillent principalement pour ce motif, nous ne jugeons pas qu'il faille en faire un groupe particulier pour les analyses subséquentes.

Ajoutons, avant de passer à autre chose, qu'il va de soi que les motifs cochés sont ceux perçus par les sujets. Des facteurs tels que les influences sociales économiques et culturelles ne sont pas toujours clairement perçus par les gens concernés.

31. Les liens entre l'emploi et la formation:

Puisque la littérature américaine sur le sujet tend à montrer que les emplois sur campus et ceux reliés au champs d'études semblent avoir une influence positive sur le cheminement scolaire nous demandons aux répondants et répondantes de nous préciser si leur emploi actuel s'effectue au collège ou s'il est relié à leur programme d'études sans pour autant préciser davantage le lien.

Seulement 34 personnes, soit 3,9 pour cent des élèves ayant un emploi, disent travailler au collège même. Ce n'est pas une surprise car il semble que bien peu de collèges ont, à ce jour, développé des programmes d'emplois à l'intention de leurs élèves. À l'enseignement postsecondaire au Québec, il semble que seule l'université Concordia fasse exception.

Par ailleurs 77 personnes, soit 8,9 pour cent des élèves ayant un emploi, disent que leur emploi est relié à leur programme d'études. Là non plus, cette faible proportion n'est pas une surprise compte tenu des emplois généralement offerts aux cégépiennes et cégépiens.

Ces petits nombres ne permettent pas de pousser bien loin les analyses en ce qui a trait au cheminement scolaire des élèves comblant un emploi lié à leur programme de formation.

Nous avons aussi cherché à savoir si l'emploi actuel permet d'étudier sur les heures de travail. Si certains emplois ont surtout pour but d'assurer une présence, il est peut-être possible de faire autre chose durant les heures de travail comme, par exemple, étudier! Une proportion quand même appréciable d'élèves ayant un emploi (n = 128, 14,8%) disent pouvoir étudier au travail. Cette possibilité fait-elle en sorte qu'ils étudient plus que les autres élèves qui ont un emploi? Nous le verrons plus loin.

32. Âge au premier emploi:

Les élèves au travail sont invités à indiquer à quel âge ils ont commencé à combler un emploi rémunéré. Seules les personnes ayant présentement un emploi répondent à cette question 34 puisque les autres sont invités à passer à la question

36. C'est ce qui explique les 802 abstentions. Cela ne signifie pas, comme nous l'avons vu précédemment, que ces personnes qui ne travaillent pas actuellement n'ont jamais comblé d'emploi. Le tableau 22 montre la répartition des personnes qui comblent un emploi à l'hiver 1992 selon l'âge au premier emploi.

Tableau 22

Âge au premier emploi.

Âge	fréquence	%	% cumulé
11 ans et moins	18	2,1	2,1
12	43	5,1	7,2
13	35	4,1	11,3
14	89	10,5	21,8
15	196	23,1	44,8
16	245	28,8	73,6
17	132	15,5	89,2
18	66	7,8	96,9
19	12	1,4	98,4
20	7	0,8	99,2
21	7	0,8	100,0
données manquantes	802		
Total	1 652		

Un peu plus des deux-tiers (67,4%) de ces personnes avaient donc entre 15 et 17 ans quand elles ont commencé à travailler durant l'année scolaire et une sur deux (51,2%) a commencé à travailler à 15 ou 16 ans, ce qui correspond à peu près au deuxième cycle des études secondaires (quatrième et cinquième secondaire).

33. Et pour ceux et celles qui n'ont pas d'emploi, pourquoi en est-il ainsi?

Les personnes n'ayant pas d'emploi à l'hiver 1992 sont invitées à préciser pourquoi elles ne travaillent pas. Nous leur proposons sept raisons et elles peuvent en ajouter. Douze personnes ont coché l'item filtre "j'ai un emploi durant l'année scolaire" et effectivement 7 d'entre elles déclarent des heures de travail à l'hiver 1992. Ces personnes sont exclues. Si on les ajoute aux personnes n'ayant pas à répondre à cette question puisqu'elles ont un emploi (n = 861) on doit avoir ici 784 sujets et c'est bien le cas. Le tableau 23 montre les raisons cochées selon la fréquence.

Tableau 23

Raisons retenues, selon la fréquence, pour expliquer qu'on soit sans emploi à l'hiver 1992.

Raisons	fréquence
mes études ne me permettent pas de consacrer du temps à un emploi	351
je préfère consacrer tout mon temps à mes études	300
je n'ai pas trouvé d'emploi	277
ma situation financière me le permet	245
je préfère consacrer mon temps à d'autres activités (politiques, sociales, culturelles, sportives, communautaires...)	206
autres raisons	113
mes parents refusent que je travaille	44
raisons de santé	23

Les sujets cochent en moyenne deux raisons. Toutes les raisons proposées sont retenues par au moins 23 personnes.

Les raisons les plus fréquemment retenues sont que les études ne permettent pas de consacrer du temps à un emploi ou encore que l'on préfère consacrer tout son temps à ses études. Nous avons cherché à savoir s'il y a une relation entre le rendement scolaire estimé en cinquième secondaire (question 11) et le choix de ces motifs. C'est dans le groupe déclarant un rendement de 80 pour cent et plus que l'on retrouve la plus forte proportion de personnes retenant ces motifs, mais la relation ne s'avère pas significative.

Nous notons que plusieurs personnes indiquent d'autres raisons et une analyse de contenu a permis de les regrouper de la manière suivante:

- préfère travailler l'été (32),
- responsabilités familiales (28),
- divers motifs (22),
- perte d'emploi / pas d'emploi dans la région / pas trouvé d'emploi (16),
- transport / habite à l'extérieur (6),
- emploi occasionnel (5),
- aide sociale (2),
- CSST (2),
- études ne permettent pas de travailler (2).

Des 280 personnes qui ne cochent qu'une seule raison 115 retiennent "je n'ai pas trouvé d'emploi". Les autres se répartissent sur l'ensemble des raisons proposées.

Le tableau 24 montre la fréquence de la raison la plus importante ou de la seule raison cochée.

Tableau 24

Fréquence selon la raison la plus importante.

Motif	fré.	%	% cum.
je n'ai pas trouvé d'emploi	170	29,4	29,4
je préfère consacrer tout mon temps à mes études	120	20,8	50,2
mes études ne me permettent pas de consacrer du temps à un emploi	115	19,9	70,1
autres raisons	62	10,7	80,8
ma situation financière me le permet	59	10,2	91,0
je préfère consacrer mon temps à d'autres activités	43	7,4	98,4
mes parent refusent que je travaille	5	0,8	99,2
raisons de santé	4	0,7	99,9
Total	578		

Parmi les personnes qui ne comblent pas un emploi durant les études environ quatre personnes sur dix (n = 235, 40,7%) disent que c'est d'abord parce qu'elles préfèrent consacrer tout leur temps à leurs études ou parce que les études ne leur

laissent pas le temps de travailler qu'elles choisissent de ne pas avoir d'emploi.

Si à ces dernières personnes on ajoute celles qui travaillent surtout pour payer leurs études actuelles et futures (n = 142) on peut dire que c'est pour moins du quart de l'ensemble de l'échantillon que des considérations scolaires jouent de manière prioritaire dans la décision de travailler ou non durant les études (235+142/1 652). Mais ce portrait quelque peu pessimiste est probablement inexact puisqu'il est, entre autres, certainement possible que plusieurs élèves ayant un emploi limitent leurs heures de travail à cause de considérations scolaires. Nous n'avons pas posé la question.

Mais la raison la plus fréquemment invoquée, quand on ne considère que la raison la plus importante et les cas où une seule raison est coché, est "je n'ai pas trouvé d'emploi". Cette raison a une importance particulière. En effet, les résultats de son enquête auprès d'élèves de la Californie amènent Greenberger (1988) à la conclusion que les élèves n'ayant pas d'emploi, parce qu'ils n'en ont pas trouvé, consacrent significativement moins de temps à l'étude que leurs pairs qui ne sont pas intéressés à combler un emploi durant leurs études. Tout comme dans les cas des élèves qui ont un emploi, les élèves n'en ayant pas ne constitueraient donc pas un groupe homogène au plan du temps consacré à l'étude.

Voyons donc si les élèves qui cochent ce motif (parlons donc d'élèves en chômage) se distinguent des autres en ce qui a trait à diverses variables du cheminement scolaire.

Pour procéder à cette vérification nous avons utilisé les données pondérées selon la formation et retenu les variables dépendantes suivantes: le temps consacré à l'étude, les quatres échelles d'attitudes à l'égard des études et du travail, la réussite scolaire à l'automne 1991 et à l'hiver 1992 (à partir des données reçues de la D.G.E.C.). Après examen des distributions et des variances nous avons comparé, à l'aide du test T (Student), les moyennes obtenues par les deux groupes aux cinq premières variables. Le tableau 25 montre les résultats obtenus.

Tableau 25

Résultats des tests T (Student).

Variables	sujets en chômage		autres sans emploi		dl	p.
	μ	E.T.	μ	E.T.		
temps étude	3,4	1,8	4,1	1,9	865	0,00
éche. 41	16,8	2,8	17,0	2,6	868	0,28
éche. 51	13,9	3,3	15,1	3,1	864	0,00
éche. 52	16,3	3,0	16,8	2,8	867	0,04
éche. 53	15,0	3,2	15,8	2,9	867	0,00

Sauf pour l'échelle portant sur la signification du travail (4.1), les moyennes obtenues par les sujets en chômage (n = 300) sont significativement plus basses que celles obtenues par les autres n'ayant pas d'emploi (n = 566).

En ce qui a trait à la réussite à l'automne 1991 et à l'hiver 1992, après transformation des données en deux catégories (réussite à tous les cours ou au moins un échec ou un abandon) nous avons utilisé le test du Khi-carré.

Le résultat pour la réussite à l'automne est le suivant: χ^2= 18,3, dl= 1, p.= 0,00, coefficient de contingence= 0,17. Pour l'hiver 1992 on obtient: χ^2= 9.8, dl= 1, p.= 0,00, coefficient de contingence= 0,13.

Dans les deux cas le Khi-carré est significatif. L'hypothèse nulle est rejetée. La réussite aux deux sessions est meilleure chez les autres qui ne travaillent pas que chez les élèves en chômage.

Afin de pousser un peu plus la vérification nous avons aussi chercher à savoir si les élèves en chômage sont plus nombreux que les autres sans emploi à s'être engagés dans d'autres activités (en supposant que ces activités peuvent détourner l'attention de l'activité scolaire). Voici le résultat obtenu: χ^2= ,60, dl= 1, p.= 0,44. Donc l'hypothèse nulle n'est pas rejetée. Les élèves en chômage ne sont pas plus nombreux que les autres sans emploi à s'être engagés dans d'autres activités.

Concluons, à l'instar de Greenberger (1988), que par rapport à plusieurs variables dépendantes retenues dans le cadre de cette étude, les sujets en chômage se distinguent significativement des autres sujets qui ne travaillent pas. Il faut donc les considérer comme un groupe distinct.

Comme les élèves en chômage représentent une forte proportion des élèves sans emploi (35%), ces résultats aident, en partie, à comprendre pourquoi plusieurs études de comparaison du rendement scolaire des élèves qui travaillent et de ceux qui ne travaillent pas font état de résultats mitigés en ce qui a trait à l'influence de l'emploi sur divers aspects du cheminement scolaire dont le rendement scolaire, ou encore, rapportent, en ce qui a trait au nombre d'heures de travail, un seuil très élevé où l'influence négative commence à paraître. L'influence du phénomène va donc bien au delà d'un simple calcul de l'utilisation du temps; ce n'est pas aussi simple que de dire qu'une heure de travail c'est X temps en moins à l'étude. Le simple fait de vouloir travailler semble, soit conditionner les comportements scolaires, soit refléter des attitudes ou traits de personnalité qui viennent teinter le cheminement scolaire.

Précédemment, nous avons fait état des variations régionales en ce qui a trait à la proportion de personnes comblant un emploi durant l'année scolaire. Afin d'obtenir un portrait plus juste, il faut maintenant examiner les variations régionales quant à la proportion d'élèves dans les trois groupes c'est-à-dire ceux qui ne veulent pas combler un emploi, ceux qui veulent combler un emploi mais qui n'en ont pas au moment de l'enquête et ceux qui déclarent travailler à l'hiver 1992. La proportion de personnes dans le premier groupe varie de 14,9 à 52,8 pour cent selon la région alors que la proportion d'élèves en chômage varie de 9,4 à 22,5 pour cent. Celle des élèves au travail passe de 24,7 à 69,6 pour cent selon la région.

Enfin, nous constatons qu'il y a une différence significative entre le lieu de résidence et la situation occupationnelle (χ^2= 107,18, dl=2, p.= 0,00, coefficient de contingence= 0,24). Les élèves au travail et les élèves en chômage sont proportionnellement plus nombreux que les autres à dirent qu'ils demeurent à la résidence familiale (élèves au travail: 76%, élèves en chômage: 66,8%, autres: 49,9%).

34. Participation au marché du travail durant l'année scolaire au cours de la formation secondaire et collégiale:

À la question 37, tous les sujets doivent indiquer s'ils ont comblé ou non un emploi à temps partiel durant la majeure partie de chacune des classes de l'ordre secondaire et collégial et ce, jusqu'à la classe où ils sont rendu actuellement. Cette question nous apparaît suffisamment simple pour que les personnes puissent y répondre de manière assez exacte. La mémoire étant ce qu'elle est, à notre avis, il serait beaucoup plus difficile d'obtenir des renseignements plus précis en ce qui a trait par exemple au nombre d'heures travaillées.

À défaut d'une étude longitudinale, ce calcul du nombre d'années de travail fournit un aperçu de ce que l'on pourrait appeler l'histoire occupationnelle durant les études. Évidemment le nombre d'années de travail augmente avec la classe,

c'est pourquoi le tableau 26 montre le résultat de ce calcul non seulement pour l'ensemble de l'échantillon, mais aussi pour les élèves de première année et ceux de deuxième et troisième année.

Ce tableau permet de constater que 416 personnes, soit 25,2 pour cent de l'ensemble des sujets, n'ont jamais travaillé durant leurs études secondaires et collégiales.

Ici, toutes les combinaisons sont considérées, on peut avoir déclaré qu'on a travaillé en quatrième et cinquième secondaire mais pas durant les autres classes (donc 2 ans). Cet exemple est toutefois plus rare car ce sont surtout les sujets qui n'ont pas eu d'emploi durant l'année scolaire pour l'ensemble de la formation secondaire (n = 595) qui n'en ont pas à l'enseignement collégial; seulement 26,8 pour cent de ces personnes disent avoir eu ou avoir un emploi en première collégiale. Tout comme dans le cas du temps consacré à l'emploi (question 29 et 30), la proportion de personnes n'ayant pas comblé d'emploi durant leurs études secondaires est plus forte dans les régions où le taux d'activité des 15-19 est plus faible.

Tableau 26

Répartition des répondants et répondantes selon le nombre d'années de travail depuis la première année du secondaire.

Nb. années	Ensemble			collégial I			collégial II et III		
	fré.	%	% c.	fré.	%	% c.	fré.	%	% c.
0	416	25,2	25,2	224	28,2	28,2	190	22,3	22,3
1	219	13,3	38,4	128	16,1	44,3	91	10,7	33,0
2	245	14,8	53,3	134	16,9	61,1	110	12,9	45,9
3	284	17,2	70,5	145	18,2	79,4	138	16,2	62,1
4	211	12,8	83,2	75	9,4	88,8	136	16,0	78,1
5	145	8,8	92,0	48	6,0	94,8	96	11,3	89,3
6	72	4,4	96,4	41	5,2	100,0	31	3,6	93,0
7	53	3,2	99,6				53	6,2	99,2
8	7	0,4	100,0				7	0,8	100,0
Total	1 652			795			852		

Excluant les personnes n'ayant jamais travaillé, celles de première année comptent en moyenne 2,8 années de travail et celles de deuxième et troisième comptent en moyenne 3,6 années de travail. Au total 935 personnes, soit 56,6 pour cent de l'ensemble des sujets, déclarent avoir travaillé durant au moins une année de leurs études secondaires. La moyenne est de 2,5 années de travail. Si, comme semble le démontrer l'enquête de Champagne[1], l'emploi à temps partiel durant les études secondaires influence négativement le rendement scolaire à cet ordre d'enseignement, l'influence de l'emploi durant l'année scolaire à l'enseignement collégial s'exercerait, entre autres, par l'intermédiaire du rendement scolaire à l'enseignement secondaire. Dans un tel cas, l'observation directe de l'influence de la situation occupationnelle à l'enseignement collégial sur le cheminement scolaire est d'autant plus difficile du fait que l'on cherche alors à évaluer l'influence ajoutée.

Notons aussi, à propos de la pratique études/travail durant les études secondaires que c'est parmi le groupe des 25 ans et plus (n = 86) que la proportion des

[1] communication personnelle

personnes n'ayant pas travaillé durant leurs études à cet ordre d'enseignement est la plus élevée (53 %). Le phénomène était effectivement moins important il y a quelques années.

35. Autres activités:

Pour avoir un portrait un peu plus complet de l'occupation du temps nous demandons aux personnes interrogées si elles sont engagées dans d'autres activités personnelles ou de groupe. Nous leurs suggérons les exemples suivants: la pratique d'un sport, chorale, musique, théâtre, bénévolat, soins à une personne malade, responsabilités familiales...

Les répondants et répondantes peuvent nommer deux activités et indiquer le nombre d'heures par semaine, consacrées à chacune des activités.

Au total 826 personnes, soit 50 pour cent de l'ensemble de l'échantillon, déclarent être engagées dans des activités. Que l'on travaille ou pas, la proportion est sensiblement la même.

Des 818 personnes qui indiquent des activités, 791 précisent le nombre d'heures par semaine consacré à ces activités et 91 pour cent y consacrent moins de 17 heures par semaine, pour une moyenne de 6,9 heures; 71 personnes disent y consacrer 17 heures ou plus par semaine.

L'analyse de contenu permet de constater que les activités mentionnées sont, dans 64,4 pour cent des cas, des activités sportives, dans 13 pour cent des cas, des activités reliées aux arts et lettres (musique, théâtre, chorale, improvisation...), dans 10 pour cent des cas, il s'agit de participation à des groupes ou diverses organisations (journal, radio étudiante, bureau voyage, cadets, scouts.....). On mentionne plus rarement les activités bénévoles (4,8%) et les responsabilités familiales (4,0%) mais c'est surtout dans ce dernier cas que le temps déclaré est très élevé. Enfin, les autres activités (3,5%) sont par leur nature très variées et ne peuvent être regroupées.

36. Autres commentaires sur le cheminement scolaire:

Les sujets peuvent ajouter un ou des commentaires sur leur cheminement scolaire à l'enseignement collégial. Plusieurs le font. Ces commentaires sont présentés tels quels à l'annexe IV.

CHAPITRE III

RELATIONS ENTRE LA SITUATION OCCUPATIONNELLE LE TEMPS CONSACRÉ À L'EMPLOI ET LES VARIABLES LIÉES AU CHEMINEMENT SCOLAIRE

1. Étude des relations entre le statut occupationnel et les variables définies comme dépendantes dans le cadre de la présente recherche.

Ici, l'attention porte sur la relation entre le statut ou encore la situation occupationnelle au moment de l'enquête et les différentes variables définies comme dépendantes dans le cadre de la présente recherche. Il s'agit essentiellement d'analyses bivariées à l'aide du Khi-carré et "Oneway". Les données utilisées pour ces analyses sont celles pondérées selon la formation.

Rappelons que la situation occupationnelle est définie selon trois possibilités: premièrement, les sujets ne comblant pas un emploi à l'hiver 1992 et qui ne semblent pas en chercher un (nous les désignerons ici par le terme élève); deuxièmement, les sujets qui sont sans emploi parce qu'ils n'en ont pas trouvé (les élèves en chômage) et troisièmement, ceux et celles qui comblent un emploi (les élèves au travail).

Situation occupationnelle et attitudes à l'égard du travail et des études,

les attitudes dont il est question ici sont celles mesurées à l'aide des échelles 4.1, signification du travail, 5.1, engagement, 5.2, instrumentalité des études et 5.3, intérêt pour les études. Les définitions sont fournies au chapitre portant sur les analyses descriptives. On se souvient que les résultats à ces échelles peuvent varier de 4 à 20. Cependant les distributions de réponses nous amenent à douter de la valeur discriminante de ces échelles. Dans un tel cas, Tabachnich et Fidell (1989) recommandent de former deux groupes de sujets à partir de la médiane. Laplante[1] nous a fait la même recommandation. Nous avons donc formé deux groupes à partir des résultats bruts, le premier groupe se compose des sujets ayant un résultat plus élevé que 17 à l'échelle 4.1, que 14 à l'échelle 5.1, que 16 à l'échelle 5.2 et que 15 à l'échelle 5.3. Le deuxième groupe est formé des sujets dont le résultat brut correspond ou est inférieur à ces valeurs;

- échelle 4.1, signification du travail,

  la proportion de sujets ayant un résultat élevé à cette échelle varie selon la situation occupationnelle (élèves: 62,7%; élèves en chômage: 53,2%; élèves au travail: 52,7%) mais les résultats obtenus au test du Khi-carré (χ^2= 5,13, dl= 2, p.= 0,08) ne permettent pas de rejeter l'hypothèse nulle;

[1] communication personnelle

- échelle 5.1, engagement dans les études,

  ici, nous observons que le groupe des élèves se répartit différemment des deux autres (χ^2= 35,43, dl=2, p.= 0,00). En effet, 61,4 pour cent des élèves ont un résultat élevé alors que c'est le cas pour 46,4 pour cent des sujets au travail et pour 46 pour cent des sujets en chômage. Les élèves sont donc proportionnellement plus nombreux que les autres à affirmer leur engagement dans les études;

- échelle 5.2, instrumentalité des études,

  les élèves sont plus nombreux que les sujets des autres groupes (élèves: 62,7%; sujets en chômage: 52,7%; sujets au travail: 53,2%) à obtenir un résultat élevé (χ^2= 15,36, dl= 2, p.= 0,00), donc plus nombreux aussi à mieux percevoir l'instrumentalité des études en cours pour leur développement personnel;

- échelle 5.3, intérêt pour les études,

  le test du Khi-carré s'avère significatif (χ^2= 15,48, dl= 2, p.= 0.00). Les élèves sont proportionnellement plus nombreux (63,6%) que les sujets des autres groupes (en chômage; 50,8%; au travail: 55,6%) à obtenir un résultat élevé;

..... et clarté de l'orientation scolaire et professionnelle,

bien que la proportion de sujets déclarant ne pas avoir de but professionnel progresse d'environ 4 pour cent d'un groupe à l'autre, (élèves: 24,7%; élèves au travail: 28,2%; élèves en chômage: 32,1%), cette différence n'est pas significative (χ^2= 5,48, dl= 2, p.= 0,06). La relation entre la situation occupationnelle et le fait d'avoir ou non un but professionnel ne s'avère pas significative. C'est quand même surprenant de constater que le quart des élèves déclarent ne pas avoir de but professionnel alors que c'est le cas pour le tiers des élèves en chômage;

..... et les aspirations scolaires,

au plan des aspirations scolaires, les trois groupes de sujets se répartissent quasi-également. Environ 27 pour cent pensent compléter un D.E.C. et 60 pour cent pensent poursuivre à l'université. Pour les trois groupes la proportion des personnes qui se disent indécises tourne autour de 10 pour cent. Il n'y a donc pas

de relation entre l'intention d'aller à l'université et la situation occupationnelle au moment de l'enquête;

..... et le temps requis pour compléter le D.E.C.,

les élèves sont proportionnellement plus nombreux que les autres à affirmer qu'ils compléteront leur D.E.C. dans le temps prescrit (élèves: 60,5%; élèves au travail: 49,4%; élèves en chômage: 45,7%). Cette différence s'avère significative (χ^2= 23.79, dl= 2, p.= 0,00);

..... et le degré de réussite à l'hiver 1992,

les données utilisées pour la réussite à l'hiver 1992 sont celles fournies par la Direction générale de l'enseignement collégial. Les sujets considérés sont donc ceux qui nous ont autorisés à consulter leur dossier scolaire. Même si nous avons les résultats pour la session automne 1991 nous avons préféré nous en tenir à l'hiver 1992, car à cette dernière session, l'adaptation à un nouvel ordre d'enseignement a moins d'importance étant donné que les nouveaux élèves ont déjà complété une session. Nous pouvons donc dire qu'en regard de l'adaptation, les sujets sont davantage sur le même pied d'égalité à la session d'hiver qu'à la session d'automne.

Le degré de réussite se réduit à deux possibilités: ceux qui ont réussi tous les cours et les autres. Nous observons une différence significative entre les élèves et les sujets des deux autres groupes (χ^2= 15,57, dl=2, p.=,00). Les élèves sont proportionnellement plus nombreux (63,9%) que les sujets au travail (52,3%) et que les sujets en chômage (50,9%) à avoir réussi tous leurs cours à la session hiver 1992.

Nous avons aussi cherché à savoir si la différence est surtout attribuable à l'échec ou à l'abandon de cours. Les élèves sont proportionnellement plus nombreux (76,3%) que ceux et celles au travail (64,3%) et que les ceux et celles en chômage (61,3%) à n'avoir échoué aucun cours. La différence s'avère significative (χ^2= 22,24, dl= 2, p.= 0,00). En ce qui a trait à l'abandon de cours, la proportion de sujets ayant abandonné au moins un cours est sensiblement la même d'un groupe à l'autre (14 à 18%). Donc, la différence est davantage attribuable à l'échec qu'à l'abandon de cours;

..... et le temps consacré à l'étude,

> nous observons une différence significative entre les groupes en ce qui a trait au temps consacré à l'étude (F= 20.34, dl=2, p.= 0,00). Les élèves consacrent significativement plus de temps à l'étude (μ= 11,30, Scheffe: p. < 0,05) que le groupe des élèves au travail (μ= 9,58) et le groupe des élèves en chômage (μ= 9,15). La différence est toujours significative même si nous ne considérons que les sujets inscrits à au moins 20 périodes de cours;

..... et le nombre de périodes de cours auxquelles on est inscrit

> là aussi la différence entre les groupes s'avère significative (F=21.64, dl=2, p.= 0,00). À la dite session, les élèves se déclarent inscrits à un plus grand nombre de périodes de cours (μ= 26,83, Scheffe: p.< 0,05) que les élèves au travail (μ= 25,28) et les élèves en chômage (25,23).

En résumé...

Nous n'observons pas de relation significative entre la situation occupationnelle au moment de l'enquête et les trois variables suivantes: la signification du travail, le fait d'avoir ou non un but professionnel et l'intention de poursuivre des études universitaires.

Par contre il y a une relation significative entre la situation occupationnelle et l'engagement dans les études, la perception de l'instrumentalité des études, l'intérêt pour les études, le nombre de périodes de cours auxquelles on est inscrit, le temps consacré à l'étude, la réussite à l'hiver 1992 et le temps prévu pour compléter le D.E.C. Les élèves ont toujours l'avantage sur les groupes au travail ou en chômage.

Notons toutefois que ces analyses bivariées ne permettent pas de savoir si d'autres variables entrent en jeu, faisant apparaître des relations qui ne seraient pas aussi évidentes si ces autres variables étaient contrôlées. Les analyses multivariées permettront d'y voir plus clair.

2. Étude des relations entre le temps consacré à l'emploi et les variables définies comme dépendantes

Dans quelle mesure le temps consacré à l'emploi à l'hiver 1992 explique-t-il les résultats obtenus aux variables dépendantes retenues dans le cadre de la présente

étude? Ici, l'attention porte uniquement sur les sujets qui déclarent combler un emploi à la dite session. Les techniques statistiques utilisées pour tenter de répondre à la question sont la régression linéaire pour les variables dépendantes de type continu et la régression logistique pour les variables dépendantes catégorielles.

Les principaux résultats des tests de régression logistique sont présentés au tableau 27. La section de ce tableau appelée "G. of fit" montre les résultats du test statistique "Goodness of fit" permettant d'évaluer la valeur du modèle. Il s'agit essentiellement d'une comparaison entre les probabilités observées et celles prédites par le modèle. L'hypothèse nulle est que le modèle testé n'est pas différent du modèle "parfait" (Norusis, 1990).

Pour chacune des variables dépendantes il n'y a que deux valeurs possibles: 0 ou 1. Pour les échelles d'attitudes, chaque sujet obtient soit un résultat bas (0) soit un résultat élevé (1). En ce qui a trait à la clarté de l'orientation scolaire et professionnelle les sujets déclarent avoir fait (1) ou pas (0) leur choix de carrière. Le titre "prolongation" est associé à l'intention de compléter (1) ou non (0) le D.E.C. dans le temps prescrit. Par aspiration, on fait référence à l'intention d'aller à l'université (1) ou pas (0). En ce qui a trait à la réussite à l'hiver 1992, on attribue la valeur 1 à ceux qui ont réussi tous leurs cours et la valeur 0 aux autres.

Pour chaque variable dépendante l'exercice est de tenter de prédire, à partir du temps consacré à l'emploi, à quel groupe appartiendra chacun des sujets. La valeur qui nous intéresse le plus quant aux résultats est celle de la colonne "Exp. (B)". Il s'agit en fait du facteur de changement de probabilité associé à l'augmentation d'une heure de travail. Si l'ajout de chaque heure de travail a une influence positive, le facteur est supérieur à 1. À l'inverse, si l'ajout de chaque heure de travail a une influence négative le facteur est inférieur à 1. Ainsi par exemple on peut voir au tableau 27 que chaque heure de travail réduit de 4 pour cent (Exp. (B)= 0,96) la probabilité d'obtenir un résultat élevé à l'échelle 5.1, engagement dans les études.

Tableau 27

Analyse des relations entre le temps consacré à l'emploi et les variables dépendantes: principaux résultats des régressions logistiques standard.

Variable indépendante: temps consacré à l'emploi à l'hiver 1992

Variables dépendantes	G. of fit			Résultats pour la variable dans l'équation			Ordonnée (constant)	
	χ^2	dl	p.	B	Exp (B)	p.	B	p.
échelle 4.1	921,36	919	0,47	0,01	1,00	0,34	- 0,09	0,55
échelle 5.1	921,85	920	0,47	- 0,03	0,96	0,00	0,38	0,01
échelle 5.2	924,95	923	0,47	- 0,03	0,97	0,00	0,55	0,00
échelle 5.3	922,75	921	0,47	- 0,03	0,97	0,00	0,65	0,00
clarté de l'orientation	919,06	917	0,47	0,00	1,00	0,66	0,87	0,00
prolongation	927,13	925	0,47	- 0,06	0,94	0,00	0,84	0,00
aspiration	927,28	925	0,47	- 0,03	0,97	0,00	0,99	0,00
réussite H.92	673,84	672	0,47	- 0,01	0,99	0,55	0,18	0,29
échec H.92	723,90	722	0,47	- 0,01	1,01	0,23	- 0,77	0,00
abandon H.92	723,90	722	0,47	0,00	1,00	0,80	- 1,60	0,00

Chez les sujets ayant un emploi à l'hiver 1992, on observe une relation négative entre le temps consacré à ce travail et les résultats obtenus aux échelles mesurant l'engagement dans les études (5.1), la perception de l'instrumentalité des études (5.2) et l'intérêt pour les études (5.3). On observe également une relation négative entre le temps consacré à l'emploi et l'intention de compléter le D.E.C dans le temps prescrit et entre le temps consacré à l'emploi et l'intention de faire des études universitaires.

Par contre, il n'y a pas de relation entre le nombre d'heures de travail et le résultat obtenu à l'échelle 4.1, signification du travail, la clarté de l'orientation scolaire et professionnelle, la réussite de tous les cours, l'échec à au moins un cours ou encore l'abandon d'au moins un cours à l'hiver 1992.

Il y aurait peut-être une relation entre le temps consacré à l'emploi et la moyenne des résultats scolaires mais nous n'avons pas cette dernière information.

C'est à l'aide de la régression linéaire que nous avons étudié la relation entre le temps consacré à l'emploi et le nombre de périodes de cours que suivent les sujets ainsi que le temps qu'ils consacrent à l'étude. Les principaux résultats sont présentés au tableau 28.

Tableau 28

Relation entre le temps consacré à l'emploi, le nombre de périodes de cours et le temps consacré à l'étude.

Variable indépendante: temps consacré à l'emploi à l'hiver 1992.

variables dépendantes	B	erreur type	Bêta	p.
périodes de cours	- 0,19	0,03	- 0,24	0,00
(constant)	25,78	0,43		0,00
heures d'étude	- 0,12	0,02	- 0,16	0,00
(constant)	11,34	0,41		0,00

La corrélation (R= 0,24) entre temps consacré à l'emploi et le nombre de périodes de cours est significative (F= 53,52, dl= 1, prob.= 0,00). On peut utiliser l'équation suivante pour prédire le nombre de périodes de cours que suit l'élève à partir du temps qu'il consacre à l'emploi: N. périodes de cours = 25,78 - 0,19(heures de travail).

Il ne faut pas en conclure pour autant que plus on consacre de temps à l'emploi, moins on prend de cours. Il est clair qu'un certain nombre de sujets s'inscrivent à moins de cours à cause de leur travail. Ils nous le disent eux-mêmes en

précisant les motifs expliquant le prolongement des études au delà de la période prescrite (question 15). Cependant d'autres doivent peut-être s'inscrire à moins de cours à cause des séquences d'apprentissage et, comme ils ont moins d'heures de cours, augmentent le temps qu'ils consacrent au travail. D'autres encore terminent leur D.E.C. avec seulement quelques cours à l'hiver 1992 et peuvent consacrer plus de temps à l'emploi.... La seule chose qui est certaine à cette étape-ci, c'est qu'il y a une relation entre les deux variables. La nature de la relation doit être définie et il faut aussi vérifier si d'autres variables viennent influencer cette relation. Ceci est aussi vrai pour les autres variables considérées précédemment.

La corrélation (R= 0,16) entre le temps consacré à l'emploi et le temps consacré à l'étude est significative (F= 23.23, dl= 1, p.= 0,00). On peut utiliser l'équation suivante pour prédire le nombre d'heures d'étude: N. heures d'étude = 11.34 - 0,12(heures de travail). Il y a donc une relation négative entre le nombre d'heures de travail et le nombre d'heures d'étude. On est toutefois pas certain que le temps consacré au travail en soit la cause et on ne sait pas non plus s'il y a d'autres variables ayant une influence sur cette relation.

En rapport avec le temps consacré à l'emploi, plusieurs recherches font état d'un seuil critique au delà duquel les effets négatifs sur la formation commencent à paraître. Or, et malgré les incertitudes dont on vient de faire mention, s'embarquer dans une telle recherche de seuil critique par rapport à l'étude exigerait d'abord de définir un seuil minimum pour le temps d'étude en deça duquel la formation serait compromise; bonne chance à qui tentera de le faire!

En résumé, on observe une relation significative allant dans le sens attendu entre le temps consacré à l'emploi et les variables suivantes: les attitudes à l'égard de l'école, le nombre de périodes de cours auxquelles on est inscrit, le temps consacré à l'étude, la durée prévue des études collégiales et l'intention de poursuivre à l'université.

Somme toute, les résultats obtenus des analyses bivariées permettent de conclure qu'il y a relation entre la pratique études/travail et la majorité des variables dépendantes retenues dans le cadre de la présente recherche. Il n'y a toutefois pas de relation entre la pratique études/travail et premièrement le résultat obtenu à l'échelle 4.1, sens du travail, deuxièmement le fait d'avoir ou non un but professionnel et troisièmement l'intention de poursuivre des études universitaires.

À propos de la situation occupationnelle, la distinction en trois catégories contribue grandement à mieux voir la relation entre le phénomène et le variables dépendantes. Les élèves sans emploi par défaut semblent adopter les attitudes et comportements plus typiques des élèves ayant un emploi que des élèves qui ne semblent pas en vouloir un.

Ce qu'il faut chercher à savoir maintenant c'est si les relations observées sont réellement attribuables au phénomène qui nous intéresse ou si elles sont plutôt le résultat d'autres facteurs.

CHAPITRE IV

LA PRATIQUE ÉTUDES/TRAVAIL

VERS UN MODÈLE DE RELATIONS

Le but des analyses multivariées est d'étudier la relation entre un résultat ou variable dépendante et un ensemble de variables indépendantes permettant ainsi de voir la contribution de chacune des variables indépendantes. Chacune des variables dépendantes fait l'objet d'analyses selon la démarche décrite au chapitre portant sur le traitement des données. Ces analyses permettent de mieux cerner l'influence spécifique du phénomème de l'emploi durant l'année scolaire.

Le plus souvent, c'est étape par étape que nous décrivons les résultats mais dans quelques cas, quand les résultats le justifient, nous procédons plus rapidement et nous décrivons seulement les résultats des dernières étapes.

Compte tenu de leur complexité, la plupart des tableaux ne comportent que les principaux résultats. Pour les personnes intéressées à vérifier les niveaux de signification, les données nécessaires sont fournis dans les tableaux complémentaires à l'annexe V.

1. Le degré de réussite scolaire à la fin des études secondaires.

Puisque le degré de réussite à la fin des études secondaires est un des déterminants de la réussite à l'enseignement collégial il est clair qu'il faut tenir compte de cette variable pour étudier convenablement l'influence de l'emploi sur le cheminement scolaire à l'enseignement collégial. Mais nou voulions aussi vérifier le degré d'association entre la réussite à la fin des études secondaires et les variables suivantes: le sexe, la scolarité des parents et l'exercice d'un emploi en cinquième secondaire.

Nous cherchons surtout à savoir si le degré de réussite scolaire au deuxième cycle de l'enseignement secondaire, tel que mesuré par la cote du secondaire, est influencé par le sexe et la scolarité de la mère et du père et si le fait de combler ou non un emploi durant les études de cinquième secondaire contribue à l'explication.

Pour tenter de répondre à ces questions nous appliquons deux régressions multiples standards sur la variable dépendante (voir tableau 29). À la première, les variables explicatives retenues sont le sexe et la scolarité des parents. Pour la seconde, nous ajoutons le travail en cinquième secondaire.

Pour bien comprendre les résultats des régressions multiples, précisons la codification utilisée en ce qui a trait aux variables indépendantes. D'abord pour le sexe, on a attribué la valeur 0 aux garçons et la valeur 1 aux filles. C'est donc en référence aux garçons que la cote du secondaire des filles est examinée. Pour la scolarité des parents, nous considérons la scolarité de la mère et du père. Dans les deux cas, donc pour le père et pour la mère, le groupe de référence est ceux et celles dont la scolarité déclarée par les sujets ne dépasse pas le niveau primaire. C'est donc en regard des mères qui ont une scolarité de niveau primaire que l'on cherche à savoir si le fait que la mère ait une scolarité de niveau secondaire vient influencer la cote du secondaire du répondant ou de la répondante et ainsi de suite.

À la deuxième étape, c'est en référence aux sujets déclarant ne pas avoir travaillé en cinquième secondaire que l'on tente de voir si le travail durant la cinquième secondaire (Q37_5) a une influence sur la cote au secondaire.

Tableau 29

Régressions linéaires, variable dépendante: cote de réussite au secondaire.

Variables indépendantes	1 ère étape				2e étape			
	Mult. R: 0,29				Mult. R: 0,31			
	R^2ajust. 0,08				R^2ajust. 0,09			
	B	E.T.	Bêta	p.	B	E.T.	Bêta	p.
Filles	-1,98	0,57	-0,10	0,00	- 2,12	0,56	- 0,10	0,00
Mère/sec.	0,50	0,79	0,02	0,53	0,54	0,80	0,03	0,50
Mère/col.	2,16	0,94	0,08	0,02	1,91	0,94	0,07	0,04
Mère/uni.	4,53	1,07	0,15	0,00	4,36	1,07	0,14	0,00
Père/sec.	1,87	0,78	0,08	0,02	2,17	0,78	0,08	0,00
Père/col.	3,44	0,93	0,12	0,00	3,84	0,93	0,13	0,00
Père/uni.	5,11	0,87	0,21	0,00	4,98	0,87	0,20	0,00
Q37_5					- 2,45	0,58	- 0,11	0,00
Constant	67,15	0,71		0,00	68,73	0,82		0,00

La corrélation obtenue à la première étape (R= 0,29) est significativement différente de zéro F(7, 1 251)= 16,67, P < 0,00. C'est aussi le cas à la seconde étape F(8, 1 217)= 16,35 P < 0,00. Le coefficient de régression B indique l'importance relative de chaque variable. À l'exception de la variable "mère ayant une scolarité de niveau secondaire", toutes les variables explicatives retenues contribuent de manière significative à expliquer la cote du secondaire. Les variables n'ont cependant pas toutes la même influence.

On peut utiliser les équations suivantes pour prédire la cote du secondaire à partir des variables explicatives retenues:

Cote_sec. = 67,15 - 1,98 femme + 0,50 mère/sec. + 2,16 mère/col. + 4,53 mère/uni. + 1,87 père/sec. + 3,44 père/col. + 5,11 père/uni.

Cote_sec. = 68,73 - 2,12 femme + 0,54 mère/sec. + 1,91 mère/col. + 4,36 mère/uni. + 2,17 père/sec. + 3,84 père/col + 4,98 père/uni. - 2,45 Q37_5.

Tel qu'attendu, plus la scolarité des parents est élevée plus la cote du secondaire est élevée. Ainsi par exemple, à la première étape, le fait que le père ait une scolarité de niveau universitaire ajoute 5,11 points à l'ordonnée à l'origine de la régression (constant = 67,15). À cette même étape, l'ordonnée à l'origine de toute l'équation est égale à la cote moyenne du secondaire quand la valeur de toutes les variables explicatives est égale à zéro, c'est-à-dire pour les garçons dont les deux parents ont une scolarité de niveau primaire (μ = 67,15).

Le sexe contribue à expliquer la cote du secondaire mais pas dans le sens généralement attendu. Comme on l'a vu au chapitre portant sur la description des variables, la cote moyenne du secondaire, pour les filles inscrites à l'enseignement ordinaire dans les réseaux public et privé à l'automne 1991, est de deux points inférieure à celle des garçons; ce résultat est probablement attribuable à la forte proportion de garçons qui abandonnent leurs études secondaires, ce qui n'est pas sans effet sur la population inscrite à l'enseignement collégial.

D'autres analyses (tableaux croisés) ont aussi permis d'observer que la scolarité des parents exerce sur la cote du secondaire une influence différenciée selon le sexe. C'est, semble-t-il, sur les filles que les influences sont les plus fortes, notamment celle de la scolarité du père. Pour les garçons, les influences semblent un peu moins importantes et celle qui domine est la scolarité de la mère.

À la deuxième étape on découvre que le fait d'avoir travaillé en cinquième secondaire (Q37_5), compte tenu des autres variables explicatives présentes dans le modèle, vient influencer négativement la cote du secondaire. Cette influence est estimée à 2,45 points. L'ajout de cette variable ne modifie pas de manière importante les coefficients estimés pour les autres variables déjà présentes dans le modèle de la première étape.

Le niveau socio-économique d'origine, tel que mesuré par la scolarité des parents contribue toujours à expliquer la réussite en fin d'études secondaires. Mais il faut aussi conclure que, compte tenu du sexe et de la scolarité des parents, le fait de combler un emploi en cinquième secondaire influence à la baisse le degré de réussite en fin de secondaire.

Étant donné le lien entre le degré de réussite au secondaire et la réussite à l'enseignement collégial (Terrill, 1986, 1988), les résultats obtenus ici laissent croire que l'emploi durant les études en cinquième secondaire a au travers du degré de réussite à la fin des études secondaires une certaine influence sur la réussite au collégial.

2. Signification du travail (échelle 4.1)

La recherche de Ruggio, Greenberger et Steinberg (1982: voir Greenberger et Steinberg 1986) auprès d'une population un peu plus jeune que les sujets ayant

participé à notre enquête a amené les auteurs à conclure que comparativement à ceux qui ne travaillent pas, les élèves ayant un emploi ont des attitudes plus cyniques à l'égard du travail et considèrent que le travail est intrinsèquement peu gratifiant.

La signification ou sens du travail telle que mesuré ici est un continuum qui va de l'obligation de travailler à un moyen de se réaliser. Le terme travail fait ici référence à la carrière future et non pas à l'emploi durant les études, cette précision étant clairement indiquée dans le questionnaire d'enquête. Selon le résultat brut obtenu à cette échelle, les sujets ont été répartis en deux groupes: résultat élevé, résultat bas.

Les analyses bivariées ne permettaient pas de conclure à une relation significative entre la situation occupationnelle et le résultat obtenu à cette échelle. Cependant, comme la valeur obtenue en ce qui a trait au test de probabilité n'était pas loin du seuil généralement accepté, on cherche savoir si le résultat serait le même en tenant compte de variables qui peuvent interagir avec celles qui nous intéressent plus particulièrement.

La démarche suivie correspond au schéma d'analyse expliqué au chapitre sur le traitement des données et les principaux résultats des régressions logistiques sont présentés au tableau 30.

Tableau 30

Régressions logistiques, variable dépendante: échelle 4.1, signification du travail.

Variables indépendantes	1ère étape			2ème étape			3ème étape			4ème étape			5ème étape			6ème étape			7ème étape		
	clas.: 57,02			clas.: 56,80			clas.: 57,49			clas.: 58,80			clas.: 58,32			clas.: 58,60			clas.: 62,23		
	G. of fit: 0.4435			G. of fit: 0,4355			G. of fit: 0,4134			G. of fit: 0,4038			G. of fit: 0,3824			G. of fit: 0,3752			G. of fit: 0,3450		
	B	Exp (B)	p.	B	Exp (B)	p.	B	Exp (B)	p.	B	Exp (B)	p.	B	Exp (B)	p.	B	Exp (B)	p.	B	Exp (B)	p.
Filles	0,53	1,70	0,00	0,54	1,71	0,00	0,43	1,54	0,00	0,45	1,56	0,00	0,44	1,56	0,00	0,46	1,58	0,00	0,40	1,50	0,00
Mère/sec.	0,11	1,11	0,39	0,07	1,07	0,59	0,11	1,12	0,48	0,12	1,13	0,45	0,10	1,11	0,52	0,10	1,11	0,52	0,08	1,08	0,62
Mère/col.	0,14	1,16	0,35	0,14	1,15	0,39	0,25	1,29	0,18	0,27	1,30	0,16	0,24	1,26	0,22	0,22	1,25	0,25	0,20	1,22	0,30
Mère/aut.	- 0,27	0,76	0,13	-0,33	0,72	0,08	-0,37	,68	0,10	-0,36	0,69	0,11	-0,37	0,69	0,10	-0,38	0,68	0,09	-0,38	0,67	0,09
Père/sec.	- 0,14	0,87	0,28	-0,13	0,88	0,32	-0,13	,87	0,39	-0,11	0,89	0,47	-0,12	0,89	0,46	-0,12	0,88	0,44	-0,16	0,84	0,32
Père/col.	0,13	1,15	0,39	0,18	1,19	0,26	0,23	1,26	0,23	0,27	1,31	0,16	0,25	1,29	0,18	0,25	1,29	0,19	0,23	1,26	0,34
Père/aut.	- 0,19	0,83	0,21	-0,16	0,85	0,27	-0,19	,83	0,30	-0,13	0,87	0,48	-0,15	0,86	0,41	-0,15	0,85	0,41	-0,23	0,79	0,22
Q37_5				0,07	1,07	0,48	0,19	1,21	0,12	0,20	1,22	0,10	0,09	1,09	0,51	0,07	1,07	0,57	0,07	1,08	0,57
Cole/sec.							-0,00	1,00	0,49	-0,00	1,00	0,81	-0,00	1,00	0,76	-0,00	1,00	0,88	-0,00	0,99	0,84
Formation										-0,24	0,78	0,05	-0,24	0,78	0,06	-0,24	0,78	0,06	-0,13	0,87	0,31
Travail													0,16	1,18	0,25	-0,03	0,96	0,86	-0,02	0,97	0,90
Chômeur													-0,16	0,84	0,37	-0,16	0,85	0,38	-0,10	0,90	0,58
Q30																0,01	1,01	0,20	0,02	1,01	0,18
Q16																			0,87	2,38	0,00
Constant	- 0,32		0,00	-0,35		0,01	-0,17		0,70	-0,24		0,58	-0,18		0,69	-0,29		0,24	-0,92		0,00

Les résultats obtenus permettent de procéder rapidement et d'aller directement à la septième et dernière étape.

De l'ensemble des variables indépendantes considérées dans le modèle, celles qui apportent une contribution significative à l'explication sont la clarté de l'orientation (Q16: Exp (B)= 2,38, p.= 0,00) et le sexe (Filles: Exp (B)= 1,50, p.= 0,00). Les filles ont un peu plus tendance à voir le travail comme un moyen de se réaliser. Mais la variable dépendante est plus fortement reliée à l'orientation scolaire et professionnelle (Q16). Les sujets qui déclarent avoir un but professionnel sont davantage en accord avec l'idée que le travail est un moyen de se réaliser.

Les autres variables considérées dont la situation occupationnelle et le temps consacré à l'emploi à l'hiver 1992 n'apportent pas une contribution significative à l'explication.

Conséquemment, tant les résultats des analyses multivariées que ceux des analyses bivariées ne nous permettent pas de dire que la situation occupationnelle et le temps consacré à l'emploi influencent le sens ou la signification du travail, du moins, tel que mesuré ici.

3. Engagement dans les études (échelle 5.1)

Par engagement dans les études on fait référence à la perception qu'a l'élève de sa motivation à l'égard des études, de sa volonté de bien réussir. Rappelons que les sujets ont été répartis en deux groupes selon leur résultat à cette échelle. Même si nous utilisons les expressions --résultat bas et résultat élevé -- cela ne veut pas dire pour autant que ceux ayant un résultat bas se disent carrément démotivés; c'est plutôt une question de degré de motivation ou d'engagement.

Rappelons que les analyses bivariées montrent une relation significative entre l'engagement et la situation occupationnelle au moment de l'enquête et entre l'engagement et le temps consacré à l'emploi.

Ce que nous cherchons à connaître c'est si cette relation demeure significative quand on considère en même temps d'autres variables reconnues pour avoir une influence sur le cheminement scolaire.

Conformément au schéma d'analyse, les variables indépendantes retenues sont le sexe, la scolarité des parents, le fait d'avoir comblé un emploi durant la cinquième secondaire, la situation occupationnelle à l'hiver 1992, le temps consacré à l'emploi à la même session et finalement les résultats aux échelles mesurant la perception de l'instrumentalité des études et l'intérêt pour les études.

Les principaux résultats des régressions logistiques sont présentés au tableau 31.

Tableau 31

Régressions logistiques, variable dépendante: échelle 5.1. engagement dans les études.

Variables indépendantes	1ère étape			2ème étape			3ème étape			4ème étape			5ème étape			6ème étape			7ème étape			8ème étape		
	clas.: 59,35			clas.: 57,91			clas.: 59,30			clas.: 60,16			clas.: 59,09			clas.: 59,23			clas.: 61,65			clas.: 71,89		
	G. of fit: 0,4429			G. of fit: 0,4417			G. of fit: 0,4155			G. of fit: 0,4080			G. of fit: 0,3983			G. of fit: 0,3835			G. of fit: 0,3832			G. of fit: 0,3642		
	B	Exp (B)	p.	B	Exp (B)	p.	B	Exp (B)	p.	B	Exp (B)	p.	B	Exp (B)	p.	B	Exp (B)	p.	B	Exp (B)	p.	B	Exp (B)	p.
Filles	0,75	2,12	0,00	0,75	2,11	0,00	0,70	2,02	0,00	0,72	2,05	0,00	0,74	2,09	0,00	0,70	2,02	0,00	0,67	1,96	0,00	0,49	1,62	0,00
Mère/sec.	0,03	1,03	0,82	0,07	1,07	0,60	0,08	1,08	0,64	0,08	1,08	0,61	0,09	1,10	0,55	0,10	1,11	0,55	0,10	1,10	0,56	-0,00	0,99	0,98
Mère/col.	-0,05	0,95	0,73	-0,05	0,95	0,75	-0,14	0,86	0,45	-0,13	0,87	0,49	-0,10	0,90	0,59	-0,07	0,93	0,72	-0,07	0,93	0,71	-0,01	0,99	0,95
Mère/uni.	0,07	1,07	0,71	0,09	1,09	0,61	0,03	1,03	0,89	0,04	1,04	0,85	0,03	1,03	0,87	0,06	1,06	0,79	0,07	1,08	0,74	0,02	1,02	0,92
Père/sec.	0,04	1,04	0,75	0,05	1,05	0,67	0,13	1,13	0,43	0,15	1,17	0,35	0,15	1,16	0,37	0,16	1,18	0,32	0,14	1,15	0,40	0,11	1,12	0,54
Père/col.	-0,12	0,88	0,44	-0,07	0,92	0,65	-0,08	0,92	0,69	-0,02	0,97	0,88	-0,03	0,96	0,84	-0,02	0,97	0,89	-0,06	0,94	0,76	0,06	0,93	0,76
Père/uni.	-0,06	0,94	0,68	-0,11	0,89	0,46	-0,05	0,95	0,78	0,01	1,01	0,93	0,02	1,01	0,93	0,01	1,01	0,93	-0,00	1,00	0,99	0,04	1,04	0,85
Q37_5				-0,37	0,69	0,00	-0,22	0,80	0,06	-0,22	0,80	0,07	-0,14	0,86	0,27	-0,11	0,89	0,40	-0,12	0,88	0,37	-0,04	0,96	0,78
Cols/sec.							0,03	1,03	0,00	0,03	1,03	0,00	0,03	1,03	0,00	0,03	1,03	0,00	0,03	1,03	0,00	0,03	1,03	0,00
Formation										-0,28	0,75	0,03	-0,25	0,77	0,05	-0,25	0,77	0,06	-0,18	0,83	0,18	0,03	1,03	0,83
Travail.													-0,24	0,78	0,10	0,35	1,42	0,12	0,33	1,39	0,15	0,15	1,17	0,53
Chômeurs													-0,28	0,75	0,12	-0,29	0,75	0,11	-0,26	0,77	0,16	-0,18	0,84	0,38
Q30																-0,04	0,96	0,00	-0,04	0,96	0,00	-0,03	0,97	0,02
Q16																			0,64	1,90	0,00	0,23	1,26	0,14
Échelle 5.2																						1,13	3,10	0,00
Échelle 5.3																						1,02	2,78	0,00
Constant	-0,35		0,00	-0,15		0,25	-2,26		0,00	-2,35		0,00	-2,24		0,00	-2,08		0,00	-2,60		0,00	-3,50		0,00

Première étape:

Les résultats obtenus à la première étape montre que, compte tenu de la scolarité des parents, le sexe contribue significativement à expliquer l'engagement dans les études tel que mesuré ici (Filles: Exp (B)= 2,12, p.= 0,00). Une plus grande proportion de filles obtiennent un résultat élevé à cette échelle. La scolarité des parents apporte peu à l'explication.

Deuxième et troisième étape:

Le fait d'avoir travaillé en cinquième secondaire contribue à expliquer l'engagement dans les études (Q37_5: Exp (B)= 0,69, p.= 0,00). Cette influence est significative mais moins importante que celle attribuée au sexe. Les coefficients estimés pour les autres variables demeurent inchangés.

Toutefois nous constatons, à la troisième étape, que l'ajout de la cote du secondaire a pour effet de réduire la contribution de la situation occupationnelle à l'explication. La cote du secondaire explique mieux l'engagement dans les études que la situation occupationnelle en fin de secondaire (Exp (B)= 1,03, p.= 0,00). Rappelons cependant que cette dernière variable a une influence sur la dite cote. Les coefficients estimés pour les autres variables sont de même valeur.

Quatrième étape:

L'introduction de la formation permet de voir que cette variable contribue faiblement mais significativement à l'explication (Exp (B)= 0,75, p.= 0,00). L'apport des variables sexe et cote du secondaire demeure plus important.

Les élèves inscrits en formation professionnelle sont un peu plus nombreux à obtenir un résultat élevé à l'échelle d'engagement mais on verra un peu plus loin que d'autres facteurs expliquent cette relation.

Cinquième étape:

La variable introduite ici est la situation occupationnelle au moment de l'enquête et les coefficients estimés montrent que compte tenu des autres variables présentes dans le modèle, cette variable n'apporte pas une contribution significative à l'explication (élèves au travail: Exp (B)= 0,78, p.= 0,10; élèves en chômage: Exp (B)= 0,75, p.= 0,12). Alors, contrairement aux résultats des analyses bivariées, quand le sexe et le degré de réussite au secondaire sont considérés, la situation occupationnelle au moment de l'enquête n'ajoute pas à l'explication. Il faut dire que la grande majorité des élèves qui ont un emploi au moment de l'enquête en avaient aussi un en cinquième secondaire (77,5%) et la majorité ceux qui ne veulent pas d'emploi ne travaillaient pas en cinquième secondaire (63,5%). Or, comme la situation occupationnelle en cinquième secondaire a une influence sur le degré de réussite au secondaire, à notre avis, une grande partie de l'influence

que peut avoir la situation occupationnelle au moment de l'enquête est déjà présente dans la cote du secondaire. Il est certain qu'on ne peut pas continuellement se rabattre sur cette déduction mais ici les analyses bivariées ont montré une relation significative et l'introduction de la situation occupationnelle en deuxième étape (Q37_5) permet de constater que cette variable contribue à la solution tant que la cote du secondaire n'est pas introduite dans le modèle.

Sixième étape:

Le temps consacré à l'emploi à l'hiver 1992 (Q30: Exp (B)= 0,96, p.= 0,00) apporte une contribution significative quand cette variable est introduite dans le modèle. Nous pouvons donc dire que plus on consacre de temps à l'emploi plus il y a de chances que le résultat obtenu à l'échelle d'engagement soit bas. Mais, compte tenu de la valeur des coefficients estimés, il faut quand même travailler beaucoup d'heures pour que cela se produise.

Septième et huitième étape:

La décision de considérer l'orientation scolaire et professionnelle (Q16) repose sur l'expérience professionnelle et sur ce que la littérature nous a appris en ce qui a trait aux motivations à poursuivre les études.

En effet, une proportion relativement importante d'élèves qui consultent en orientation se disent peu motivés parce qu'ils n'ont pas de buts professionnels clairs, conséquemment, nous pensions que cette variable pouvait avoir une influence sur l'engagement. Par ailleurs, la littérature sur le sujet montre que c'est surtout en fonction de l'occupation future que les élèves conçoivent leurs études. On ne valorise pas l'instruction en soi mais parce qu'elle permet d'accéder à la profession désirée. Or, en l'absence de but professionnel, l'engagement risque d'en prendre pour son rhume. C'est ce que nous voulons vérifier.

Les résultats obtenus avec l'introduction de cette variable montrent que le fait d'avoir un but professionnel contribue à l'explication autant que la variable sexe (Exp (B)= 1,90, p.= 0,00). Les coefficients estimés pour les autres variables indépendantes demeurent sensiblement les mêmes.

Mais l'ajout des variables instrumentalité des études (échelle 5.2: Exp (B)= 3,10, p.= 0,00)) et intérêt pour les études (échelle 5.3: Exp (B)= 2,78, p.= 0,00) fait en sorte que la contribution de la variable orientation devient non significative (Q16: Exp (B)= 1,26, p. 0,14). Donc ce n'est pas tant le fait d'avoir un but professionnel qui suscite l'engagement mais quand on en a un, on voit mieux l'utilité des études et on y trouve un intérêt plus grand.

La perception de l'instrumentalité des études et l'intérêt pour les études ont un rôle déterminant en ce qui a trait à l'engagement tel que mesuré ici. Les corrélations inter-échelles et, comme nous le verrons plus loin, les résultats

obtenus aux dernières étapes de l'analyse portant sur le temps consacré à l'étude nous convainquent également de cela.

Dans le modèle considéré, au terme de cette démarche, les variables qui apportent une contribution significative à l'explication sont par ordre d'importance la perception de l'instrumentalité des études, l'intérêt pour les études, la cote du secondaire, le temps consacré à l'emploi et le sexe.

Il faut conclure que, quand on tient compte du sexe et de la réussite au secondaire, la situation occupationnelle au moment de l'enquête n'a pas une influence significative sur l'engagement tel que mesuré ici.

Par contre, le temps consacré à l'emploi, surtout quand on y consacre beaucoup d'heures, a une influence négative sur l'engagement.

4. Perception de l'instrumentalité des études (échelle 5.2)

Par le biais de cette échelle on tente de vérifier si les sujets pensent que les études en cours contribuent au développement de leurs capacités ou si, au contraire, ils ont plutôt l'impression que ces études sont peu utiles. Selon leur résultat brut les sujets ont été répartis en deux groupes: cote élevée ou basse.

Les analyses bivariées révèlent qu'il y a une relation significative entre la situation occupationnelle au moment de l'enquête et la cote obtenue à cette échelle. Il en va de même en ce qui a trait au temps consacré à l'emploi; plus on travaille plus il est probable que l'on se retrouve parmi ceux qui ont une cote basse.

Ce qu'il nous faut savoir maintenant c'est si ces relations résultent de l'influence d'autres variables. Le schéma d'analyse est toujours le même et les principaux résultats des régressions logistiques sont présentés au tableau 32.

TABLEAU 32

Régressions logistiques, variable dépendante: échelle 5.2, instrumentalité des études.

Variables indépendantes	1ère étape			2ème étape			3ème étape			4ème étape			5ème étape			6ème étape			7ème étape		
	clas.: 57,74			clas.: 57,91			clas.: 56,50			clas.: 59,08			clas.: 58,77			clas.: 59,62			clas.: 64,75		
	G. of fit: 0,4483			G. of fit: 0,4417			G. of fit: 0,4209			G. of fit: 0,4169			G. of fit: 0,3982			G. of fit: 0,3861			G. of fit: 0,3734		
	B	Exp (B)	p.	B	Exp (B)	p.	B	Exp (B)	p.	B	Exp (B)	p.	B	Exp (B)	p.	B	Exp (B)	p.	B	Exp (B)	p.
Filles	0,50	1,65	0,00	0,50	1,66	0,00	0,46	1,59	0,00	0,50	1,65	0,00	0,52	1,68	0,00	0,48	1,62	0,00	0,46	1,58	0,00
Mère/sec.	0,27	1,32	0,03	0,30	1,35	0,02	0,35	1,42	0,04	0,37	1,45	0,02	0,39	1,48	0,02	0,39	1,48	0,02	0,38	1,46	0,03
Mère/col.	-0,20	0,81	0,19	-0,20	0,81	0,18	-0,05	0,95	0,80	-0,03	0,97	0,89	0,01	1,01	0,97	0,04	1,04	0,84	0,02	1,02	0,91
Mère/aut.	-0,15	0,86	0,41	-0,14	0,87	0,43	-0,06	0,94	0,77	-0,03	0,96	0,86	-0,04	0,96	0,87	-0,02	0,98	0,93	-0,00	0,99	0,99
Père/sec.	-0,03	0,96	0,77	-0,00	0,99	0,98	0,00	1,00	0,99	0,05	1,05	0,76	0,04	1,04	0,80	0,05	1,06	0,74	0,00	1,00	0,98
Père/col.	0,01	1,01	0,92	0,03	1,03	0,84	-0,08	0,92	0,66	0,01	1,00	0,97	-0,00	0,99	0,99	0,01	1,00	0,96	-0,04	0,96	0,84
Père/aut.	-0,09	0,91	0,56	-0,11	0,89	0,44	-0,19	0,82	0,29	-0,07	0,93	0,71	-0,06	0,94	0,73	-0,07	0,93	0,72	-0,13	0,88	0,51
Q37_5				-0,13	0,88	0,20	-0,04	0,96	0,76	-0,02	0,98	0,84	0,05	1,05	0,70	0,08	1,08	0,53	0,09	1,10	0,49
Cots/sec.							0,01	1,00	0,10	0,02	1,02	0,01	0,02	1,02	0,01	0,01	1,01	0,03	0,01	1,01	0,02
Formation										-0,54	0,58	0,00	-0,53	0,59	0,00	-0,53	0,59	0,00	-0,44	0,64	0,00
Travail.													-0,20	0,81	0,18	0,31	1,36	0,16	0,29	1,34	0,21
Chômeurs													-0,10	0,90	0,58	-0,10	0,89	0,55	-0,08	0,92	0,65
Q30																-0,04	0,96	0,00	-0,04	0,96	0,00
Q16																			0,99	2,69	0,00
Constant	-0,05		0,67	-0,01		0,95	-0,77		0,08	-0,94		0,03	-0,89		0,05	-0,75		0,11	-1,52		0,00

Les résultats obtenus à la première étape montrent que, compte tenu de la scolarité des parents, les filles obtiennent un résultat plus élevé que les garçons à cette échelle (Exp (B)= 1,65, p.= 0,00).

Même si seulement dans un cas, c'est-à-dire quand la mère a une formation de niveau secondaire, le coefficient estimé s'avère significatif (Exp (B)=1,32, p.= 0,03), on peut dire que, dans l'ensemble, la scolarité des parents n'influence pas de manière significative la solution. Rappelons que, pour chacun des deux parents, la variable a été décomposée pour former des groupes selon le niveau de scolarité et, dans de tels cas, c'est toujours un peu embêtant quand le coefficient obtenu pour un groupe que l'on pourrait qualifier d'intermédiaire est significativement différent de zéro.

Les résultats obtenus suite à l'ajout de la situation occupationnelle en cinquième secondaire en deuxième étape et de la cote du secondaire en troisième étape montrent que ces variables n'ont pas une influence significative sur la solution et ne modifient pas substantiellement les coefficients estimés pour les autres variables présentes dans le modèle.

Par contre, les résultats obtenus suite à l'introduction de la formation montrent une relation significative entre cette variable et la perception de l'instrumentalité des études (Exp (B)= 0,58, p.= 0,00). C'est donc dire que les élèves inscrits en formation technique (nous avons attribué la valeur 0 aux élèves de ce groupe) perçoivent mieux l'utilité des études en cours. Ce résultat est tout à fait conforme à ce que nous avons retenu de la littérature, car c'est surtout en fonction de la préparation à la carrière que les élèves poursuivent leur formation et justement dans le cas des élèves de la formation technique, ils apprennent leur métier.

Cette variable permet également de faire ressortir la contribution de la cote du secondaire. Effectivement c'est seulement quand nous considérons la formation que le coefficient estimé pour la cote du secondaire se révèle significativement différent de zéro (Exp (B)= 1,02, p.= 0,01). Nous croyons bien toutefois que cette dernière variable n'a pas un poids très grand.

En cinquième étape, nous constatons que la situation occupationnelle au moment de l'enquête n'apporte pas une contribution significative à l'explication ni n'influence sensiblement les coefficients estimés pour les autres variables présentes dans le modèle.

Par contre à la sixième étape, nous voyons que le temps consacré à l'emploi (Q30: Exp (B)= 0,96, p.= 0,00) joue un rôle. Plus on travaille plus on augmente les chances d'obtenir une cote basse à l'échelle portant sur la perception de l'utilité des études.

Enfin, à la dernière étape, nous constatons que d'avoir un but professionnel clair a une influence déterminante sur la solution (Exp (B)= 2,69, p.= 0,00). Quand la

formation a pour but principal de se préparer à la carrière et qu'on n'a pas de but professionnel, c'est, semble-t-il, bien difficile de voir l'utilité des études.

Il faut donc conclure de cette démarche que, compte tenu des autres variables considérées ici, il n'y a pas de relation significative entre la perception de l'instrumentalité des études et la situation occupationnelle au moment de l'enquête. Il y a toutefois une relation significative mais pas nécessairement très marquée entre le temps consacré à l'emploi et la perception de l'instrumentalité des études.

5. Intérêt pour les études (échelle 5.3)

L'échelle 5.3, nous le rappelons, est une mesure de l'intérêt à l'égard des études en cours. Les sujets ont été répartis en deux groupes: cote élevée - cote basse, selon leur résultat brut à cette échelle. Comme pour toutes les autres variables d'attitude, il s'agit d'une question d'intensité, et dans ce cas particulier, de l'intensité de l'intérêt.

S'il est permis de penser qu'un bon nombre de variables peuvent influencer l'intérêt pour les études en cours, les analyses bivariées ont permis d'établir qu'il y a une relation significative entre la situation occupationnelle et le résultat obtenu à l'échelle 5.3 et entre le temps consacré à l'emploi et ce même résultat. Ce qu'il faut tenter de découvrir maintenant c'est si ces relations résultent de l'interaction d'autres variables.

Le schéma d'analyse est toujours celui décrit au chapitre portant sur le traitement des données et comme la variable dépendante a été transformée pour la rendre dichotomique, la technique statistique utilisée est la régression logistique.

Les principaux résultats sont présentés au tableau 33.

Les résultats de la première étape montrent que le sexe contribue de manière significative à l'explication (Exp (B)= 2,13, p.= 0,00) alors que ce n'est pas le cas pour la scolarité des parents.

À la deuxième étape on constatera que la situation occupationnelle en cinquième secondaire intervient dans l'explication (Exp (B)= 0,68, p.= 0,00) et les coefficients estimés pour les autres variables dans le modèle demeurent sensiblement les mêmes. Le fait d'avoir comblé un emploi durant ses études de cinquième secondaire est donc associé à l'intérêt pour les études tel que mesuré au moment de l'enquête.

Tableau 33

Régressions logistiques, variable dépendante: échelle 5.3, intérêt pour les études.

Variables indépendantes	1ère étape			2ème étape			3ème étape			4ème étape			5ème étape			6ème étape			7ème étape		
	clas.: 59,86			clas.: 60,96			clas.: 60,50			clas.: 61,68			clas.: 60,99			clas.: 61,65			clas.: 65,64		
	G. of fit: 0,4439			G. of fit: 0,4417			G. of fit: 0,4621			G. of fit: 0,4255			G. of fit: 0,4075			G. of fit: 0,3982			G. of fit: 0,3754		
	B	Exp (B)	p	B	Exp (B)	p	B	Exp (B)	p	B	Exp (B)	p	B	Exp (B)	p	B	Exp (B)	p	B	Exp (B)	p
Filière	0,76	2,13	0,00	0,73	2,08	0,00	0,77	2,17	0,00	0,82	2,27	0,00	0,82	2,28	0,00	0,80	2,22	0,00	0,76	2,15	0,00
Mère/sec.	0,06	1,06	0,67	0,09	1,09	0,51	0,12	1,13	0,36	0,01	1,01	0,93	0,01	1,01	0,94	0,01	1,01	0,94	0,01	1,01	0,94
Mère/col.	-0,29	0,75	0,07	-0,28	0,75	0,08	-0,24	0,78	0,13	-0,30	0,74	0,13	-0,30	0,74	0,13	-0,27	0,76	0,17	-0,30	0,74	0,14
Mère/uni.	0,04	1,04	0,83	0,08	1,08	0,67	0,17	1,19	0,36	0,24	1,27	0,30	0,25	1,28	0,32	0,24	1,27	0,29	0,28	1,33	0,23
Père/sec.	-0,01	0,99	0,92	0,01	1,01	0,94	0,06	1,06	0,65	0,28	1,32	0,09	0,27	1,31	0,11	0,28	1,32	0,10	0,26	1,27	0,16
Père/col.	-0,05	0,95	0,76	-0,04	0,96	0,83	0,04	1,04	0,81	0,14	1,16	0,46	0,12	1,13	0,55	0,13	1,13	0,53	0,07	1,07	0,71
Père/uni.	-0,05	0,97	0,84	-0,08	0,92	0,61	0,04	1,04	0,79	0,08	1,08	0,67	0,07	1,07	0,73	0,08	1,07	0,73	0,04	1,05	0,82
Q37_5				-0,30	0,68	0,00	-0,38	0,68	0,00	-0,36	0,70	0,00	-0,44	0,64	0,00	-0,41	0,66	0,00	-0,44	0,64	0,00
Formation							-0,54	0,58	0,00	-0,56	0,57	0,00	-0,56	0,57	0,00	-0,56	0,57	0,00	-0,47	0,63	0,00
Cote/sec.										0,01	1,01	0,09	0,01	1,01	0,09	0,01	1,01	0,15	0,01	1,00	0,13
Travail													0,11	1,11	0,48	0,51	1,66	0,03	0,49	1,63	0,04
Cit/autres													-0,34	0,70	0,06	-0,35	0,70	0,06	-0,33	0,72	0,07
Q30																-0,02	0,97	0,02	-0,03	0,97	0,02
Q16																			0,95	2,57	0,00
Constant	-0,05		0,66	0,16		0,34	0,37		0,00	-0,47		0,30	-0,42		0,37	-0,31		0,51	-1,05		0,04

La formation a aussi, compte tenu des autres variables présentes dans le modèle, une influence significative (Exp (B)= 0,58, p.= 0,00). Les sujets inscrits en formation générale ont moins tendance à exprimer un intérêt marqué pour les études. Et la littérature, et les corrélations inter-échelles invitent à penser que l'intérêt est fonction de la perception de l'instrumentalité des études. Comme celles et ceux inscrits en formation professionnelle apprennent leur métier ce n'est pas vraiment étonnant qu'elles et ils soient plus enclins à dire leur intérêt pour les études.

Selon les résultats obtenus à la quatrième étape, le degré de réussite en fin de secondaire tel que mesuré par la cote du secondaire n'apporte rien de significatif à l'explication (Exp (B)= 1,01, p.= 0,09). C'est quand même heureux que l'intérêt ne soit pas fonction de la réussite antérieure; on peut aimer ce que l'on étudie même si on ne fait pas preuve d'une grande performance.

C'est aussi la première fois que l'influence de la situation occupationnelle en cinquième secondaire (Q37_5) demeure significative malgré l'introduction de la cote du secondaire et cette contribution restera jusqu'à la fin de la démarche.

À la cinquième étape de la démarche, on constate que la situation occupationnelle au moment de l'enquête apporte une contribution qui ne s'avère pas significative. Compte tenu des autres variables considérées, les élèves au travail (Exp (B)= 1,11, p.= 0,48) et les élèves en chômage (Exp (B)= 0,70, p.= 0,06) ne se distinguent pas des autres sujets au plan de l'intérêt tel que mesuré ici.

Par contre, lorsqu'on introduit le temps consacré à l'emploi (Q30), nous constatons que cette dernière variable contribue à la solution (Exp (B)= 0,97, p.= 0,00). Nous pourrions donc dire que chaque heure consacré au travail réduit de 3 pour cent la probabilité d'avoir une cote élevée à l'échelle d'intérêt. Mais nous constatons du même coup que les coefficients estimés en ce qui a trait à la situation occupationnelle de travailleur sont modifiés. La situation occupationnelle de travailleur contribue alors positivement à la solution (Exp (B)= 1,66, p.= 0,03). Qu'est-ce que cela veut dire?

Le fait de travailler et le temps consenti à cette activité interagissent d'une manière particulière. Ensemble, ces deux variables permettent de comprendre que, si les élèves au travail se distinguent des autres par un intérêt un peu plus marqué pour les études, consacrer "trop de temps" à cette activité mine cet intérêt.

Mais ce qui est particulièrement curieux c'est que la contribution de la situation occupationnelle en cinquième secondaire demeure toujours significative (Exp (B)= 0,64, p.= 0,00). Le fait d'avoir travaillé en cinquième secondaire réduit la probabilité d'avoir une cote élevé à l'échelle d'intérêt alors que c'est l'inverse si on a un emploi au moment de l'enquête. Or, on sait que c'est parmi ceux qui ont travaillé en cinquième secondaire que l'on retrouve la plus forte proportion de sujets ayant un emploi au moment de l'enquête.

Nous avons aussi testé un modèle incluant les mêmes variables indépendantes sauf la situation occupationnelle en cinquième secondaire (Q37_5). Les coefficients obtenus sont sensiblement les mêmes sauf pour la situation de travailleur (Exp (B)= 1,42, p.= 0,10) qui n'apporte plus une contribution significative à l'explication.

Tout ceci laisse croire que nos analyses de l'influence du phénomène de l'emploi sur l'intérêt pour les études tel que mesuré par l'échelle 5.3 ne permettent pas d'établir un portrait très clair. Nous avons l'impression de rester sur la frontière.

En dernière étape, nous avons décidé d'introduire la variable portant sur l'orientation scolaire et professionnelle (Q16). Les résultats obtenus permettent de constater que cette variable apporte une contribution importante à la solution (Exp (B)= 2,54, p.= 0,00). Toutes choses étant égales par ailleurs, il semble donc que, sans but professionnel, les études semblent moins intéressantes.

6. Clarté de l'orientation scolaire et professionnelle

La question de la relation entre la clarté de l'orientation scolaire et professionnelle et l'emploi durant les études a été abordée à quelques reprises dans la littérature sur le phénomène. Même si les résultats de recherches n'étaient pas très convaincants l'expérience nous laissait croire que le phénomène pouvait contribuer au prolongement des périodes de transition associés à l'absence de but professionnel clair. C'est surtout le temps consacré à l'emploi qui nous apparaissait être en cause dans l'hésitation à entreprendre des démarches et activités susceptibles d'aider à sortir de cette transition en se dotant d'objectifs professionnels clairs.

Bien que les résultats des analyses bivariées ne permettent pas de conclure qu'il y a une relation entre les deux variables, la démarche poursuivie ici servira à vérifier si certaines variables peuvent interagir et faire ressortir un lien.

Soulignons que cette démarche n'a pas pour but d'identifier les déterminants de l'orientation scolaire et professionnelle. Si nous avions eu cet objectif nous aurions alors considéré des facteurs tels que les intérêts, le aptitudes, la connaissance de soi...

La démarche suivie est toujours la même; c'est selon une séquence temporelle (en autant que l'on puisse situer correctement les aspects considérés) que les variables indépendantes sont introduites dans le modèle. Les sujets sont répartis en deux groupes selon leur réponse à la question 16: votre choix de carrière est-il fait? Nous vons attribué la valeur 0 à ceux et celles qui ont dit non et la valeur 1 à ceux et celles qui ont répondu oui. Les principaux résultats des régressions logistiques sont présentés au tableau 34.

Tableau 34

Régressions logistiques, variable dépendante: clarté de l'orientation.

Variables indépendantes	1ère étape			2ème étape			3ème étape			4ème étape			5ème étape			6ème étape			7ème étape		
	clas.: 72,08			clas.: 71,70			clas.: 71,17			clas.: 70,98			clas.: 71,17			clas.: 71,17			clas.: 71,89		
	G. of fit: 0,4533			G. of fit: 0,4299			G. of fit: 0,4158			G. of fit: 0,4109			G. of fit: 0,3960			G. of fit: 0,3885			G. of fit: 0,3418		
	B	Exp (B)	p	B	Exp (B)	p	B	Exp (B)	p	B	Exp (B)	p	B	Exp (B)	p	B	Exp (B)	p	B	Exp (B)	p
Filtre	0,29	1,34	0,01	0,26	1,30	0,02	0,29	1,34	0,02	0,34	1,40	0,01	0,33	1,39	0,01	0,33	1,39	0,01	0,11	1,12	0,42
Mbre/sec.	0,06	1,06	0,69	0,04	1,04	0,78	0,08	1,08	0,64	0,08	1,09	0,64	0,09	1,09	0,62	0,09	1,09	0,62	0,02	1,02	0,92
Mbre/col.	-0,20	0,81	0,23	-0,21	0,81	0,23	0,00	1,00	0,99	0,02	1,02	0,91	0,04	1,04	0,85	0,04	1,04	0,85	0,05	1,05	0,81
Mbre/aut.	-0,34	0,71	0,08	-0,34	0,70	0,08	-0,30	0,74	0,20	-0,27	0,75	0,34	-0,29	0,74	0,23	-0,29	0,75	0,23	-0,27	0,76	0,28
Pbre/sec.	0,15	1,17	0,27	0,17	1,19	0,24	0,28	1,33	0,10	0,33	1,39	0,06	0,29	1,34	0,10	0,29	1,34	0,10	0,28	1,32	0,14
Pbre/col.	0,18	1,19	0,32	0,19	1,21	0,28	0,28	1,32	0,19	0,37	1,45	0,08	0,33	1,38	0,13	0,33	1,38	0,13	0,28	1,32	0,22
Pbre/aut	-0,01	0,98	0,94	-0,00	1,00	0,99	0,21	1,23	0,29	0,34	1,40	0,09	0,31	1,36	0,13	0,31	1,36	0,13	0,33	1,40	0,11
Q37_5				0,00	1,00	0,39	0,06	1,06	0,63	0,07	1,08	0,57	0,05	1,05	0,74	0,05	1,05	0,74	0,05	1,04	0,75
Cnn/sec.							-0,00	0,99	0,42	0,00	1,00	0,92	-0,00	1,00	0,91	0,00	1,00	0,91	-0,00	0,99	0,47
Formation										-0,56	0,57	0,00	-0,55	0,75	0,00	-0,56	0,57	0,00	-0,42	0,66	0,01
Travail.													-0,04	0,96	0,81	-0,05	0,97	0,90	-0,10	0,90	0,69
Chômeurs													-0,24	0,78	0,21	-0,24	0,78	0,21	-0,19	0,83	0,36
Q30																-0,00	0,99	0,95	0,01	1,00	0,64
Échelle 4.1																			0,51	1,67	0,00
Échelle 5.1																			0,19	1,20	0,23
Échelle 5.2																			0,54	1,70	0,00
Échelle 5.3																			0,48	1,61	0,00
Constant	0,79		0,00	0,74		0,00	0,89		0,06	0,76		0,11	0,97		0,05	0,97		0,05	0,40		0,35

Il n'est pas nécessaire de décrire les résultats étape par étape car peu de variables apportent une contribution significative à l'explication.

Jusqu'à la septième étape nous constatons que le sexe contribue faiblement mais d'une manière significative à l'explication. Nous voyons par la suite que cette contribution est davantage le fait des attitudes. Évidemment, la formation contribue également à l'explication, il y a toujours moins de personnes indécises en formation technique.

Dans le modèle considéré en fin de démarche, les trois variables qui contribuent significativement à l'explication sont les échelles 4.1, signification du travail (Exp (B)= 1,67,p.= 0,00), 5.2, perception de l'instrumentalité des études (Exp (B)= 1,70, p.= 0,00) et 5.3, intérêt pour les études (Exp (B)= 1,61, p.= 0,00). La contribution de chacune de ces variables est à peu près égale.

Il faut donc conclure que compte tenu de l'ensemble des variables considérées, ni la situation occupationnelle en cinquième secondaire et au moment de l'enquête ni le temps consacré à l'emploi ne semblent directement liés au fait d'avoir ou non un but professionnel.

7. Les aspirations scolaires

La recherche a largement démontré que le milieu socio-culturel, le sexe et le degré de réussite scolaire contribuent à expliquer les aspirations scolaires. La question à laquelle nous tentons de répondre ici est la suivante: l'emploi durant l'année scolaire contribue-t-il à l'explication? Les analyses bivariées ont montré qu'il n'y a pas de relation significative entre l'emploi durant les études et les aspirations scolaires au moment de l'enquête. Le résultat sera-t-il le même?

Les aspirations scolaires sont réduites ici à l'intention d'aller à l'université par opposition à toutes les autres possibilités de réponse à la question 17 de l'instrument de mesure (D.E.C, je ne sais pas, autre).

Les principales variables explicatives retenues sont celles reconnues pour avoir une influence sur les aspirations scolaires: le sexe, la scolarité des parents et le degré de réussite en fin de secondaire. Tel que prévu au schéma d'analyse, la situation occupationnelle et le temps consacré à l'emploi sont ensuite considérés. Puisque la variable dépendante est dichotomique nous utilisons la régression logistique. Les groupes de référence sont les mêmes que ceux décrits précédemment.

Les principaux résultats de cette démarche sont présentés au tableau 35.

Tableau 35

Régressions logistiques, variable dépendante: aspiration universitaire (1) ou non (0).

Variables indépendantes	1ère étape			2ème étape			3ème étape			4ème étape			5ème étape			6ème étape		
	clas.: 62,53			clas.: 62,38			clas.: 67,27			clas.: 67,40			clas.: 67,38			clas.: 69,12		
	G. of fit: 0,4729			G. of fit: 0,4766			G. of fit: 0,5591			G. of fit: 0,5408			G. of fit: 0,5142			G. of fit: 0,5059		
	B	Exp (B)	p.	B	Exp (B)	p.	B	Exp (B)	p.	B	Exp (B)	p.	B	Exp (B)	p.	B	Exp (B)	p.
Filles	0,41	1,50	0,00	0,40	1,49	0,00	0,58	1,79	0,00	0,57	1,77	0,00	0,55	1,73	0,00	0,46	1,59	0,00
Mère'sec.	0,47	1,59	0,00	0,46	1,59	0,00	0,37	1,44	0,03	0,36	1,44	0,03	0,36	1,44	0,03	0,40	1,50	0,02
Mère'col.	0,65	1,92	0,00	0,65	1,92	0,00	0,40	1,50	0,05	0,42	1,52	0,04	0,43	1,55	0,04	0,46	1,59	0,02
Mère'uni.	0,71	2,02	0,00	0,66	1,95	0,00	0,36	1,43	0,15	0,36	1,43	0,15	0,37	1,45	0,13	0,36	1,43	0,15
Père'sec.	0,21	1,23	0,11	0,20	1,22	0,13	0,20	1,22	0,22	0,19	1,21	0,25	0,20	1,22	0,23	0,13	1,14	0,43
Père'col.	0,34	1,40	0,03	0,37	1,44	0,03	0,14	1,15	0,48	0,13	1,14	0,52	0,14	1,15	0,49	0,15	1,16	0,46
Père'uni.	1,02	2,78	0,00	0,99	2,69	0,00	1,01	2,76	0,00	0,99	2,71	0,00	1,00	2,73	0,00	1,00	2,71	0,00
Q37-5				-0,11	0,90	0,30	-0,08	0,91	0,51	-0,09	0,91	0,53	-0,07	0,93	0,62	-0,06	0,94	0,67
Cotesec.							0,06	1,06	0,00	0,06	1,06	0,00	0,06	1,06	0,00	0,06	1,06	0,00
Travail.										-0,01	0,98	0,92	0,26	1,30	0,26	0,27	1,30	0,27
Chômeurs										0,01	1,01	0,94	0,01	1,01	0,95	0,11	1,12	0,56
Q30													-0,02	0,98	0,11	-0,02	0,98	0,24
Échelle 4.1																0,00	1,01	0,95
Échelle 5.1																0,31	1,36	0,03
Échelle 5.2																0,03	1,03	0,87
Échelle 5.3																0,24	1,27	0,13
Constant	-0,52		0,00	-0,40		0,00	-1,76		0,00	-1,74		0,00	-1,71		0,00	-2,01		0,00

Première étape:

Les résultats obtenus à la première étape confirment que le sexe et la scolarité des parents contribuent à expliquer l'intention de poursuivre des études universitaires. Plus la scolarité des deux parents est élevée, plus l'influence est forte et la plus marquée est quand le père a une formation universitaire (Exp B= 2,78, p.= 0,00). Même compte tenu de la scolarité des parents, les filles plus que les garçons pensent s'inscrire à l'université. Ce constat est conforme à la répartition selon le sexe de la population inscrite à l'enseignement supérieur (à cet effet, voir Conseil supérieur de l'éducation, 1992 a).

Deuxième étape:

L'ajout en deuxième étape de la situation occupationnelle en cinquième secondaire (Q37_5) ne change strictement rien à l'explication et les coefficients des variables sexe et scolarité des parents demeurent à toutes fins pratiques inchangés.

Troisième étape:

L'introduction du degré de réussite en cinquième secondaire modifie quelque peu le portrait. Le coefficient estimé pour les filles augmente légèrement. Cette hausse est attribuable à l'écart entre la cote moyenne des filles et des garçons; cette question a été discutée précédemment. Mais conformément à ce qu'on a retenu de la revue de littérature, la performance scolaire mesurée ici par la cote du secondaire (cote/sec: Exp (B)= 1,06, p.= 0,00) contribue à expliquer l'intention d'aller à l'université. Plus on a une cote du secondaire élevée plus il est probable que l'on veuille poursuivre des études universitaires. En ce qui a trait à la scolarité des parents, sauf dans les cas où le père a une formation universitaire, nous observons une légère baisse des coefficients estimés. Mais il faut se rappeler que la scolarité des parents contribue à expliquer la cote du secondaire.

Sous le couvert du degré de réussite (cote du secondaire) notons qu'il y a non seulement l'influence du milieu socio-culturel, mais aussi les aptitudes scolaires et quand, on réussit bien, s'ajoute fort probablement tout l'encouragement de l'entourage immédiat et du milieu scolaire à poursuivre le plus loin possible sa formation.

Quatrième et cinquième étape:

Compte tenu des autres variables présentes dans le modèle, la situation occupationnelle à l'hiver 1992 n'a vraiment aucune influence sur l'intention de faire ou non des études universitaires. À la cinquième étape, nous constatons que le temps consacré à l'emploi à l'hiver 1992 ne contribue guère plus à l'explication. Conséquemment, il faut en conclure que ni le fait de travailler durant les études ni le temps consacré au travail influencent les aspirations scolaires des élèves

ayant participé à l'enquête. Peut-être y aurait-il une influence chez des élèves plus jeunes, chez ceux inscrits à l'enseignement secondaire par exemple.

Sixième étape:

À cette étape nous constatons que, compte tenu des autres variables présentes dans le modèle, le fait d'avoir un résultat élevé à l'échelle 5.1, engagement dans les études, joue un rôle significatif dans l'explication (Exp (B)= 1,36, p.= 0,00). L'engagement scolaire tel que mesuré par cette échelle est donc associé aux aspirations scolaires. Les coefficients estimés pour les autres variables demeurent sensiblement les mêmes sauf dans le cas des filles où l'on observe une légère diminution.

Au terme de cette démarche, les variables qui contribuent significativement à expliquer les aspirations scolaires telles que mesurées ici sont le sexe, la scolarité des parents, le degré de réussite en fin d'études secondaires et l'engagement dans les études.

Non seulement le milieu culturel immédiat mais aussi les transformations économiques et sociales incitent à poursuivre sa formation le plus loin possible même si on n'adhère pas à tous les objectifs que propose l'école. À notre avis, pour observer une influence négative de l'emploi durant l'année scolaire sur les aspirations scolaires il aurait fallu que cette influence soit plus forte que celle des nouvelles réalités sociales et économiques. Il semble bien que ce n'est pas le cas et c'est heureux qu'il en soit ainsi.

Notons avant de passer au prochain sujet que nous avons répété les trois premières étapes de cette démarche avec la formation comme variable dépendente. Les résultats obtenus sont tout à fait semblable à ceux décrits à ces trois étapes.

8. Nombre de périodes de cours auxquelles sont inscrits les sujets à l'hiver 1992

Le nombre de cours auxquels les élèves s'inscrivent dépend fort probablement du programme d'études, des séquences d'apprentissage et des diverses étapes du cheminement. Mais le phénomène qui nous intéresse ici peut éventuellement jouer un rôle.

Quelques recherches locales (Arseneault et Soucy, 1989; Choquette et Gagné, 1988) ont montré que les élèves ayant un emploi s'inscrivent à un peu moins de cours. De la même façon, plus le temps consacré à l'emploi est élevé, plus le nombre de cours auxquels on s'inscrit diminue.

Même si nous connaissons le nombre de cours auxquels étaient inscrits les répondants et répondantes à l'hiver 1992, nous avons préféré utiliser le nombre de

périodes de cours car les cours n'ont pas tous la même pondération. Pour un même nombre de cours, le nombre de périodes peut varier passablement. Les données considérées ici viennent des réponses fournies à la question 19 de l'instrument d'enquête. Nous avons demandé aux répondants et répondantes de considérer toutes les périodes de classe inscrites à l'horaire individuel, même celles des cours abandonnés.

Cette information est importante car le temps consacré à l'étude et le nombre de sessions nécessaires pour compléter le diplôme d'études collégiales dépendent de la charge scolaire.

Les analyses bivariées ont permis de voir qu'il y a une relation significative, d'une part, entre la situation occupationnelle et le nombre de périodes de cours et, d'autre part, entre le temps consacré à l'emploi et ce nombre de périodes de cours.

La démarche suivi correspond au schéma d'analyse présenté précédemment et la technique statistique utilisée est la régression standard. Les principaux résultats de ces analyses sont présentés au tableau 36.

Tableau 36

Régressions linéaires, variable dépendante: Q19 nombre de périodes de cours à l'hiver 1992

Variables indépendantes	1ère étape		2e étape		3e étape		4e étape		5e étape		6e étape		7e étape	
	Mult. R: 0,05		Mult. R: 0,10		Mult. R: 0,19		Mult. R: 0,40		Mult.R: 0,41		Mult. R: 0,44		Mult. R: 0,46	
	R^2ajust. 0,00		R^2ajust. 0,00		R^2ajust 0,03		R^2ajust. 0,15		R^2ajust. 0,16		R^2ajust. 0,19		R^2ajust. 0,20	
	B	p.	B	p.	B	p.	B	p.	B	p	B	p.	B	p.
Filles	0,03	0,92	0,06	0,83	0,06	0,84	0,39	0,20	0,39	0,20	0,21	0,47	-0,05	0,87
Mère/sec.	0,64	0,11	0,51	0,21	0,44	0,33	0,49	0,24	0,56	0,18	0,56	0,17	0,56	0,18
Mère/col.	0,37	0,44	0,28	0,56	-0,57	0,28	-0,37	0,46	-0,17	0,72	-0,01	0,97	0,04	0,93
Mère/uni.	0,37	0,50	0,21	0,70	-0,15	0,79	0,08	0,89	0,10	0,86	0,20	0,72	0,18	0,74
Père/sec.	0,08	0,83	0,22	0,59	-0,33	0,46	0,03	0,93	-0,08	0,83	-0,02	0,96	-0,07	0,86
Père/col.	0,18	0,71	0,21	0,67	-0,72	0,17	-0,00	0,99	-0,14	0,77	-0,10	0,84	-0,13	0,79
Père/uni.	-0,05	0,90	0,10	0,83	-0,80	0,11	0,20	0,67	0,06	0,88	0,06	0,89	0,05	0,92
Q37_5			-1,10	0,00	-0,62	0,06	-0,52	0,09	-0,22	0,52	-0,05	0,87	0,03	0,92
Cote/sec.					0,09	0,00	0,14	0,00	0,13	0,00	0,12	0,00	0,12	0,00
Formation							-4,35	0,00	-4,22	0,00	-4,19	0,00	-4,08	0,00
Chômeurs									-1,45	0,00	-1,49	0,00	-1,19	0,01
Travail.									-1,24	0,00	1,19	0,03	1,00	0,06
Q30											-0,17	0,00	-0,16	0,00
Échelle 5.1													0,45	0,17
Échelle 5.2													0,53	0,13
Échelle 5.3													0,67	0,06
Constant	23,06	,00	23,72	0,00	21,79	0,00	22,49	0,00	23,37	0,00	23,63	0,00	22,89	0,00

Le premier modèle testé porte sur le sexe et la scolarité des parents. Un seul coup d'oeil aux résultats obtenus à cette étape suffit pour constater que ces variables ont peu à voir avec le nombre de périodes de cours déclaré par les sujets. Point n'est besoin de s'y attarder très longuement.

À la deuxième étape nous voyons que, compte tenu des autres variables présentes dans le modèle, le fait d'avoir travaillé durant la majeure partie de la cinquième secondaire contribue à la solution (Q37_5: B= -1,10, p.= 0,00) pour environ une période de cours que l'on doit soustraire de l'ordonnée à l'origine de la régression (23,72).

Mais cette contribution semble mieux expliquée par la cote du secondaire introduite dans le modèle à la troisième étape car le coefficient alors estimé pour la variable portant sur la situation occupationnelle en cinquième secondaire (Q37_5: - 0,69, p.= 0,06) n'est plus significatif. Par contre, la cote du secondaire apporte une contribution significative à l'explication (B= 0,09, p.= 0,00). Une dizaine de points à cette cote équivaut à une période de plus.

Parmi l'ensemble des variables explicatives considérées tout au long de la démarche, c'est la formation qui apporte la contribution la plus importante; le coefficient estimé pour cette variable à la quatrième étape est B= -4,35 (p.= 0,00). C'est donc dire que les sujets inscrits en formation générale ont à leur horaire en moyenne 4 heures de moins que ceux inscrits en formation professionnelle. Ce n'est pas la nouvelle du siècle car on sait que les cours de spécialité comportent plus souvent des périodes de laboratoire ou travaux pratiques que les cours de concentration. Toutefois inclure cet aspect dans le modèle permet de le contrôler. En plus, on voit que le coefficient estimé pour la cote du secondaire est plus élevé qu'à l'étape précédente (B= 0,14, p.= 0,00); ainsi donc avec l'introduction de la formation, cette variable prend de l'importance.

À la cinquième étape, on constate que, compte tenu des variables considérées dans le modèle, la situation occupationnelle au moment de l'enquête contribue significativement à la solution. Autant la situation de chômeur (B= -1,45, p.= 0,00) que celle de travailleur (B= -1,24, p.= 0,00) influencent à la baisse le nombre de périodes de cours auxquelles on s'inscrit.

Il en va de même en ce qui a trait au temps consacré à l'emploi (Q30: B= - 0,17, p.= 0,00). Toutes choses étant égales par ailleurs, six heures de travail c'est une période de cours en moins. Par contre l'introduction du temps de travail dans le modèle fait en sorte que la situation de travailleur n'influence plus négativement mais positivement (B= 1,19, p.= 0,00). Qu'est-ce à dire? Nous pourrions en conclure que travailler quelques heures n'incite pas à réduire le nombre de périodes de cours, au contraire, le nombre augmente. Toutefois à partir d'un certain point c'est l'inverse qui se produit.

Enfin nous avons voulu examiner si le résultat obtenu aux échelles d'attitudes à l'égard de l'école apportaient une contribution à l'explication. Compte tenu des autres variables présentes dans le modèle, nous constatons en dernière étape, que ces variables ne contribuent pas significativement à la solution. Mais l'introduction de ces variables vient réduire le coefficient estimé pour les élèves au travail (B= 1,00, p.= 0,06). Une partie de l'influence de cette dernière variable est captée par les échelles d'attitudes.

Au terme de cette démarche, les variables qui apportent une contribution significative à l'explication sont la formation, le temps consacré au travail, la cote du secondaire et la situation de chômeur.

Nous pouvons donc dire que, compte tenu des variables considérées, le phénomène de l'emploi durant l'année scolaire n'a pas une influence très importante mais significative sur le nombre de périodes de cours auxquelles on s'inscrit. Les élèves qui ne travaillent pas parce qu'ils n'ont pas trouvé d'emploi et ceux qui travaillent beaucoup d'heures ont tendance à s'inscrire à un peu moins de cours. Il est aussi permis de penser qu'une partie de l'influence du phénomène passe par le degré de réussite à la fin des études secondaires car, avant l'introduction de cette dernière variable, la situation occupationnelle en cinquième secondaire contribuait à la solution.

9. Prolongation des études au delà de la période prescrite

Les réponses fournies à la question 15 montrent qu'au moins la moitié des sujets prévoient prendre plus de temps que la période prescrite pour compléter le diplôme d'études collégiales.

Les motifs les plus fréquemment retenus pour expliquer ce prolongement sont les changements de programme (43,5%) et la reprise de cours (34,2%). L'inscription à moins de cours à cause du travail arrive en quatrième position (15,9%).

Pourtant, les analyses bivariées ont montré que les élèves n'ayant pas d'emploi sont proportionnellement plus nombreux que les élèves au travail et que les élèves en chômage à affirmer qu'ils compléteront leur D.E.C. dans le temps prescrit. Est-ce là l'effet d'autres variables? C'est ce que nous cherchons à savoir.

Les principaux résultats des régressions logistiques sont présentés au tableau 37.

Première étape:

En considérant à la fois le sexe et la scolarité des parents, nous constatons que les sexe apporte une contribution significative (Exp (B)= 1,91, p.= 0,00) à l'explication. Les filles sont proportionnellement plus nombreuses à dire qu'elles

termineront dans le temps normalement prévu. Cette contribution s'avère significative tout au long de la démarche.

La scolarité des parents ne semble pas influencer l'intention de compléter les études collégiales à l'intérieur de la durée prescrite.

Deuxième et troisième étape:

L'ajout de la variable portant sur la situation occupationnelle en cinquième secondaire (Q37_5) montre que cette variable contribue significativement à l'explication (Exp (B)= 0,64, p.= 0,00). C'est donc dire que les sujets déclarant avoir travaillé durant la majeure partie de leur cinquième secondaire sont proportionnellement plus nombreux que les autres à dire qu'ils prendront plus de temps que la durée prescrite pour compléter leur diplôme d'études collégiales.

Toutefois l'introduction du degré de réussite en fin de secondaire, tel que mesuré par la cote du secondaire, fait en sorte que la contribution de la situation occupationnelle en cinquième secondaire n'est plus significative. L'influence de cette dernière variable est en quelque sorte captée par la cote du secondaire qui apporte une contribution significative à l'explication (Exp (B)= 1,07, p.= 0,00). Chaque point de plus à cette cote qui varie de 43 à 97 augmente de 7 pour cent la probabilité que le sujet ait coché qu'il a l'intention de compléter dans le temps prévu. La contribution de cette variable demeurera significative tout au long de la démarche.

Quatrième étape:

À cette étape le coefficient estimé pour la formation (Exp (B)= 0,57, p.= 0,00) montre que cette variable, compte tenu des autres variables présentes dans le modèle, apporte une contribution significative à l'explication. Les élèves inscrits en formation générale sont donc plus nombreux à avoir l'intention de prendre plus de temps que la durée prescrite pour compléter leur D.E.C. Mais on verra un peu plus loin que l'influence de la formation est pratiquement nulle quand on considère le nombre de périodes de cours auxquelles les sujets sont inscrits. Il faut dire que cette dernière variable est plus précise que la formation est comprend en quelque sorte l'effet formation.

Tableau 37

Régressions logistiques, variable dépendante prolongation des études au delà du temps prescrit (Q15_1= 1 si coché).

Variables indépendantes	1ère étape			2ème étape			3ème étape			4ème étape			5ème étape			6ème étape			7ème étape			8ème étape		
	clas.: 58,02			clas.: 58,20			clas.: 65,39			clas.: 65,88			clas.: 65,30			clas.: 70,86			clas.: 70,70			clas.: 71,68		
	G. of fit: 0,4427			G of fit: 0,4317			G. of fit: 0,4281			G. of fit: 0,3712			G. of fit: 0,3596			G. of fit: 0,4729			G. of fit: 0,4470			G. of fit: 0,3848		
	B	Exp (B)	p	B	Exp (B)	p	B	Exp (B)	p	B	Exp (B)	p	B	Exp (B)	p	B	Exp (B)	p	B	Exp (B)	p	B	Exp (B)	p
Fille	0,65	1,91	0,00	0,63	1,87	0,00	0,85	2,34	0,00	0,89	2,44	0,00	0,91	2,50	0,00	0,93	2,54	0,00	0,91	2,50	0,00	0,76	2,15	0,00
Mère/sec.	0,13	1,14	0,31	0,16	1,18	0,22	0,18	1,20	0,29	0,19	1,22	0,25	0,23	1,26	0,18	0,15	1,16	0,48	0,15	1,17	0,40	0,11	1,12	0,55
Mère/col.	0,24	1,28	0,11	0,25	1,28	0,12	0,05	1,05	0,81	0,07	1,07	0,72	0,11	1,12	0,50	0,11	1,12	0,60	0,13	1,13	0,57	0,13	1,14	0,54
Mère/uni.	0,19	1,21	0,28	0,19	1,21	0,29	-0,25	0,78	0,29	-0,23	0,79	0,33	-0,23	0,79	0,33	-0,27	0,76	0,27	-0,26	0,76	0,29	-0,32	0,72	0,21
Père/sec.	-0,00	0,99	0,99	0,00	1,00	0,97	-0,33	0,71	0,05	-0,28	0,75	0,10	-0,31	0,72	0,07	-0,34	0,71	0,05	-0,33	0,71	0,06	-0,36	0,69	0,05
Père/col.	-0,04	0,96	0,79	-0,07	0,93	0,65	-0,53	0,59	0,01	-0,44	0,64	0,03	-0,48	0,62	0,02	-0,50	0,60	0,02	-0,50	0,60	0,02	-0,45	0,64	0,04
Père/uni.	0,11	1,12	0,43	0,11	1,11	0,48	-0,36	0,70	0,07	-0,22	0,80	0,25	-0,24	0,78	0,22	-0,29	0,75	0,17	-0,29	0,75	0,17	-0,28	0,75	0,18
Q37_3				-0,43	0,64	0,00	-0,19	0,83	0,13	-0,18	0,83	0,15	-0,13	0,87	0,36	-0,12	0,88	0,40	-0,11	0,89	0,45	-0,07	0,93	0,63
Cheffec.							0,07	1,07	0,00	0,07	1,08	0,00	0,07	1,07	0,00	0,06	1,07	0,00	0,06	1,07	0,00	0,06	1,06	0,00
Formation										-0,55	0,57	0,00	-0,51	0,60	0,00	-0,01	0,98	0,92	-0,02	0,97	0,87	0,04	1,04	0,81
Travail													-0,22	0,80	0,16	-0,06	0,94	0,72	0,19	1,20	0,46	0,10	1,11	0,69
Chômeur													-0,38	0,67	0,05	-0,25	0,78	0,22	-0,25	0,78	0,21	-0,17	0,83	0,39
Q19																0,12	1,13	0,00	0,12	1,13	0,00	0,11	1,13	0,00
Q30																			-0,01	0,98	0,19	-0,01	0,99	0,51
Échelle 5.1																						0,71	2,04	0,00
Échelle 5.2																						0,00	1,00	0,97
Échelle 5.3																						0,37	1,44	0,02
Constant	0,41		0,00	-0,15		0,27	-1,78		0,00	-1,71		0,00	-1,56		0,00	-4,00		0,00	-4,52		0,00	-4,98		0,00

Cinquième étape:

L'ajout de la situation occupationnelle au moment de l'enquête au modèle permet de constater que si le fait de travailler n'apporte pas une contribution significative (Exp (B)= 0,80, p.= 0,16), la situation de chômeur, elle, joue de manière significative (Exp (B)= 0,67, p.= 0,05). Les sujets sans emploi parce qu'ils n'en ont pas trouvé sont donc proportionnellement plus nombreux que ceux qui ne cherchent pas d'emploi à dire qu'ils comptent prendre plus de temps que la durée prescrite pour compléter leur D.E.C. Mais encore une fois, la relation s'avèrera non significative une fois qu'on aura considéré le nombre de période de cours auxquelles les sujets sont inscrits.

Sixième étape:

Compte tenu des autres variables présentes dans le modèle, le nombre de périodes de cours auxquelles sont inscrits les sujets (Q19) apporte une contribution significative et relativement importante à l'explication mais n'annule pas pour autant la contribution du sexe et de la cote du secondaire.

Les variables qui expliquent le nombre de périodes de cours auxquelles on est inscrit ont, par le biais de cette dernière variable, une influence sur une éventuelle prolongation au delà de la période prescrite.

Disons aussi, qu'à notre avis, les résultats obtenus en sixième étape viennent en quelque sorte confirmer les motifs les plus fréquemment retenus par les sujets pour expliquer le prolongement des études collégiales. En effet, les changements de programme et/ou la reprise de cours influencent considérablement la programmation individuelle du cheminement et, conséquemment, la durée des études collégiales.

Septième et huitième étape:

L'ajout du temps consacré à l'emploi n'apporte pas une contribution significative à l'explication (Q30: Exp (B)= 0,98, p.= 0,19). Par contre, en huitième étape, nous constatons que l'intérêt pour les études tel que mesuré par l'échelle 5.3 (Exp (B)= 1,44, p.= 0,02) et surtout l'engagement dans les études (échelle 5.1: Exp (B)= 2,04, p.= 0,00) y sont pour quelque chose. Les sujets ayant obtenu un résultat dit élevé à ces échelles sont proportionnellement plus nombreux à avoir l'intention de compléter le D.E.C à l'intérieur de la durée prescrite.

L'ensemble des résultats obtenus ici ne permet pas de conclure que la situation occupationnelle et le temps consacré à l'emploi au moment de l'enquête ont une influence directe sur l'intention de prendre plus de temps que la durée prescrite pour compléter le diplôme d'études collégiales.

Il est toutefois assez évident que le phénomène a une influence sur le rythme du cheminement via le degré de réussite au secondaire, le nombre de périodes de cours auxquelles on est inscrit et les attitudes à l'égard de l'école.

10. Temps consacré à l'étude

Les analyses bivariées ont permis de montrer que la situation occupationnelle à l'hiver 1992, le temps consacré au travail à la dite session et le temps consacré à l'étude sont liés.

Toutefois, comme on a pu le voir au chapitre portant sur la revue de littérature, bon nombre d'éléments peuvent influencer le temps que les élèves consentent à l'étude. Il convient de rappeler que l'objectif ici n'est pas de fournir un portrait complet de tous les paramètres en jeu et de leur importance respective. On se concentre sur l'objectif visé, à savoir si, compte tenu d'un certain nombre de variables susceptibles d'influencer le temps d'étude, on observe toujours un lien entre le phénomène de l'emploi durant l'année scolaire et le temps consacré à l'étude.

La démarche suivie est toujours la même et puisque la variable dépendante est continue et que les données obtenues à partir de la question 26 ont été transformées pour les rendre métriques, la technique statistique utilisée est la régression multiple standard.

Les principaux résultats de cette démarche sont présentés au tableau 38.

Tableau 38
Régressions linéaires, variable dépendante Q26 temps consacré à l'étude

Variables indépendantes	1ère étape		2e étape		3e étape		4e étape		5e étape		6e étape		7e étape		8e étape		9e étape		10e étape		11e étape	
	Mult. R: 0,20		Mult. R: 0,22		Mult. R: 0,30		Mult. R: 0,30		Mult. R: 0,31		Mult. R: 0,36		Mult. R: 0,37		Mult. R: 0,38		Mult. R: 0,43		Mult. R: 0,51		Mult. R: 0,51	
	R²ajust. 0,04		R²ajust. 0,04		R²ajust. 0,08		R²ajust. 0,09		R²ajust. 0,09		R²ajust. 0,12		R²ajust. 0,12		R² ajust. 0,13		R² ajust. 0,17		R² ajust. 0,27		R² ajust. 0,27	
	B	p.	B	p.	B	p.	B	p.	B	p.	B	p.	B	p.	B	p.	B	p.	B	p.	B	p.
Filles	2,13	0,00	2,08	0,00	2,29	0,00	2,34	0,00	2,30	0,00	2,21	0,00	2,15	0,00	2,09	0,00	1,66	0,00	1,28	0,00	1,26	0,00
Mère/sec.	0,14	0,71	0,34	0,35	0,46	0,28	0,47	0,28	0,43	0,32	0,47	0,28	0,47	0,27	0,44	0,32	0,34	0,42	0,36	0,37	0,43	0,29
Mère/col.	-0,74	0,09	-0,55	0,21	-0,85	0,09	-0,83	0,11	-0,78	0,13	-0,64	0,21	-0,58	0,25	-0,50	0,25	-0,53	0,29	-0,52	0,27	-0,47	0,33
Mère/ens.	0,36	0,47	0,50	0,32	0,18	0,75	0,21	0,72	0,18	0,75	0,33	0,57	0,37	0,53	0,56	0,34	0,56	0,33	0,52	0,34	0,56	0,30
Père/sec.	-0,29	0,41	-0,14	0,69	-0,19	0,66	-0,14	0,73	-0,20	0,64	-0,26	0,53	-0,24	0,57	-0,30	0,48	-0,35	0,40	-0,42	0,28	-0,41	0,30
Père/col.	0,23	0,60	0,34	0,43	0,08	0,86	0,09	0,71	0,09	0,85	-0,02	0,96	-0,00	0,99	-0,08	0,88	-0,11	0,83	0,01	0,98	0,06	0,90
Père/ens.	0,85	0,04	0,84	0,04	0,57	0,24	0,71	0,15	0,58	0,24	0,55	0,26	0,55	0,26	0,42	0,39	0,44	0,37	0,42	0,36	0,43	0,34
Q37_5			-1,00	0,00	-0,58	0,07	-0,56	0,08	-0,60	0,08	-0,55	0,12	-0,49	0,16	-0,48	0,17	-0,45	0,19	-0,40	0,22	-0,37	0,27
Cste/sec.					0,11	0,00	0,12	0,00	0,11	0,00	0,08	0,00	0,08	0,00	0,08	0,00	0,08	0,00	0,06	0,00	0,06	0,00
Formation							-0,61	0,07	-0,55	0,10	0,27	0,44	0,25	0,49	0,31	0,40	0,45	0,22	0,36	0,29	0,34	0,32
Chômeurs									-1,38	0,00	-1,23	0,01	-1,26	0,00	-1,16	0,01	-1,08	0,02	-0,92	0,04	-0,95	0,05
Travail.									-0,43	0,27	-0,17	0,66	0,68	0,23	0,76	0,19	0,61	0,28	0,50	0,35	0,50	0,35
Q30											-0,10	0,00	-0,06	0,04	0,18	0,00	0,15	0,00	0,14	0,00	0,14	0,00
Q19													0,19	0,00	-0,07	0,05	-0,05	0,08	-0,05	0,30	-0,05	0,24
Q16															1,38	0,00	0,70	0,04	0,59	0,08	0,60	0,07
Échelle 4.1																	0,32	0,34	0,07	0,85	0,09	0,77
Échelle 5.2																	1,63	0,00	0,72	0,04	0,74	0,04
Échelle 5.3																	1,05	0,00	0,15	0,67	0,07	0,84
Échelle 5.1																			4,06	0,00	4,05	0,00
Q38 activité ens/soi																					-0,49	0,26
Activité/temps																					-0,15	0,18
Constant	8,80	0,00	9,14	0,00	5,87	0,00	5,97	0,00	6,66	0,00	6,82	0,00	2,32	0,01	1,52	0,12	1,24	0,20	1,36	0,14	2,37	0,06

Analysons ces résultats étape par étape.

Première étape:

À la première étape les variables explicatives retenues sont bien sûr le sexe et la scolarité des parents. Nous constatons que le coefficient B estimé (2,13) pour la variable sexe est significatif (p.= 0,00). Nous avons déjà signalé, au chapitre portant sur les analyses descriptives, que les filles consacrent plus de temps à l'étude que les garçons et, en considérant en plus la scolarité des parents, la différence entre les deux groupes demeure la même.

Même si le coefficient estimé pour les cas où le père a une formation universitaire (B= 0,85, p.= 0,04)) est significatif, l'ensemble des résultats relatifs à la scolarité des parents laisse croire que ce facteur n'a pas une influence importante sur le temps consacré à l'étude.

Deuxième étape:

Aux variables explicatives retenues à la première étape s'ajoute, à cette étape-ci, le fait d'avoir travaillé ou non en cinquième secondaire (Q37_5). Cette variable, compte tenu des autres variables déjà présentes dans le modèle, a une influence significative (B= -1,00, p.= 0,00). Donc comparativement à ceux qui n'ont pas travaillé en cinquième secondaire, les sujets qui déclarent avoir occupé un emploi en cinquième secondaire consacrent à l'étude environ une heure de moins par semaine à l'hiver 1992.

Troisième étape:

Ici s'ajoute la cote du secondaire. De la cote originale, qui varie de 43 à 97, nous avons soustrait la valeur 43, ramenant ainsi les valeurs de 0 à 54. Cette transformation ne modifie pas le coefficient estimé pour cette variable et fait en sorte que l'ordonnée à l'origine de l'équation (constant) équivaut vraiment au temps consacré à l'étude quand les valeurs de toutes les variables comprises dans le modèle sont zéro.

Les résultats obtenus, compte tenu des autres variables présentes, confirment que la cote du secondaire contribue à expliquer le temps d'étude. En fait, chaque point à la cote du secondaire ajoute une valeur de 0,11 ou 6,6 minutes (11% de 60 minutes) au temps consacré à l'étude. En d'autres mots, les sujets ayant une cote du secondaire de 80 pour cent étudient environ une heure de plus par semaine que ceux ayant une cote de 70 pour cent et deux heures de plus que les élèves ayant une cote de 60 pour cent. Ces résultats viennent confirmer la thèse de Perrot (1986) à savoir que le rendement scolaire antérieur entre dans l'estimation de l'élève quant à sa probabilité de réussite; estimation qui lui sert de guide à l'affectation de son temps d'étude.

Nous remarquons aussi qu'avec l'ajout de cette dernière variable le fait d'avoir comblé un emploi durant la cinquième secondaire (Q37_5) n'apporte plus une contribution significative à l'explication (B= - 0,58, p.= 0,07).

Comme la situation occupationnelle en cinquième secondaire contribue cependant à expliquer la cote du secondaire, nous pouvons donc penser que c'est au travers de la cote du secondaire que l'influence s'exerce.

Il en va de même en ce qui a trait à l'influence de la scolarité des parents. Les trois premières étapes de la présente démarche montrent que la scolarité des parents n'a pas une influence évidente sur le temps consacré à l'étude. Or, la scolarité du père et de la mère contribuent à expliquer la cote du secondaire et la dite cote explique, en partie du moins, le temps consacré à l'étude. Il est donc permis de penser que la scolarité des parents n'influence pas directement le temps consacré à l'étude mais que l'influence s'exerce au travers du rendement scolaire à la fin des études secondaires; c'est donc indirectement que l'influence s'exerce.

Quatrième étape:

Le groupe de référence étant la formation professionnelle, les résultats obtenus montrent que les sujets inscrits en formation générale n'étudient pas significativement plus que ceux inscrits en formation professionnelle (B= - 0,61, p.= 0,07). Les coefficients estimés pour les autres variables déjà présentes demeurent sensiblement les mêmes.

Nous avons vu précédemment que les sujets inscrits en formation générale ont moins de périodes de cours à leur horaire que les sujets inscrits en formation technique. Selon la pondération officielle, la différence devrait être reportée sur l'étude. Il semble que ce ne soit pas vraiment le cas.

Cinquième étape:

Ici, la variable ajoutée est la situation occupationnelle au moment de l'enquête qui se résume toujours aux trois mêmes possibilités: ce sont les sujets qui ne travaillent pas qui servent de groupe de référence par rapport aux élèves au travail et aux élèves en chômage.

Les résultats montrent que la situation de chômeur contribue significativement à expliquer le temps consenti à l'étude (B= -1,38, p.= 0,00). Compte tenu des autres variables présentes et comparativement aux autres sujets sans emploi les élèves en chômage consacrent à l'étude en moyenne 1 heure 23 minutes de moins. Le fait de combler un emploi, sans toutefois tenir compte du nombre d'heures consenties à cette activité, n'a pas une influence significative (B= - 0,43, p.= 0,27).

Sixième étape:

Lorsque le temps consacré au travail est pris en considération (Q30), nous constatons qu'il exerce une influence significative (B= - 0,10, p.= 0,00). Ainsi, en moyenne, chaque heure de travail a pour effet de réduire de 6 minutes le temps consenti à l'étude. Les coefficients estimés pour les autres variables présentes dans le modèle ne sont pas modifiés de beaucoup.

Septième étape:

Les résultats obtenus à la sixième étape sont toutefois pondérés par l'introduction, en septième étape, du nombre de périodes de cours à l'horaire des sujets à l'hiver 1992 (Q19).

Comme on pouvait s'y attendre, le temps consenti à l'étude est expliqué par le nombre de périodes de cours auxquelles les sujets sont inscrits (B= 0,19, p.= 0,00). Compte tenu des autres variables considérées, les sujets consacrent donc en moyenne à l'étude un peu plus de 11 minutes par période de cours. Il faut toutefois ajouter au calcul la valeur de l'ordonnée à l'origine de l'équation, soit 2,32 heures.

En tenant compte des autres variables présentes et, par conséquent, du nombre de période de cours, le temps consacré à l'emploi contribue toujours à expliquer le temps consenti à l'étude (B= - 0,06, p.= 0,00) mais cette contribution est un peu moins importante qu'à l'étape précédente.

Pour un même nombre de périodes de cours, l'élève qui travaille 21 heures par semaine étudie donc 80 minutes de moins par semaine que l'élève qui ne travaille qu'une heure par semaine. Cette différence n'est pas très grande, mais compte tenu que le temps moyen consacré à l'étude est relativement bas et bien en deça de l'ordre de grandeur suggéré à la pondération des cours, 1 heure et 20 minutes par semaine tout au long des études collégiales, cela représente quand même bien des apprentissages.

Huitième étape:

Le fait d'avoir ou non un but professionnel clair influence-t-il le temps consacré à l'étude? C'est, à cette étape-ci, ce que nous cherchons à savoir.

Compte tenu des variables explicatives déjà présentes dans le modèle, le coefficient estimé en ce qui a trait à la clarté de l'orientation (Q16: B= 1,38, p.= 0,00) permet de croire qu'il y a une relation significative entre cette dernière variable et le temps consacré à l'étude. Les sujets qui déclarent avoir un but professionnel clair consacrent donc en moyenne 1,38 heure de plus par semaine à l'étude.

Comme c'est surtout en fonction d'objectifs professionnels que les élèves poursuivent leur formation, nous soupçonnions que le fait de ne pas avoir de but professionnel pouvait jouer au plan de l'étude.

Neuvième et dixième étape:

À ces deux étapes sont introduites dans le modèle les résultats obtenus aux échelles d'attitude à l'égard du travail et de l'école.

Considérant que les réponses fournies aux questions de l'échelle 5.1, engagement dans les études, constituent en quelque sorte une évaluation personnelle de son comportement scolaire, avant d'introduire cette variable dans le modèle, nous préférons vérifier d'abord l'influence des autres variables d'attitude. C'est ce qui explique que c'est en deux étapes que les résultats à ces échelles sont ajoutés.

Nous remarquons, à la neuvième étape, que les coefficients obtenus pour les échelles 5.2 (B= 1,63) et 5.3 (B= 1,03) sont significatifs (p.= 0,00) alors que celui obtenu pour l'échelle 4.1 (B= 0,32) ne l'est pas (p.= 0,34). Donc, en considération des autres variables explicatives présentes dans le modèle, la perception de l'instrumentalité des études et l'intérêt pour les études contribuent à expliquer le temps consenti à l'étude. La signification du travail (échelle 4.1), telle que mesurée ici, ne contribue pas à l'explication.

Le temps consacré au travail (Q30) ne contribue plus de manière significative à expliquer le temps consacré à l'étude (B= - 0,05, p.= 0,08).

Nous constatons également que, par rapport à l'étape précédente, les coefficients estimés pour la variable sexe (Filles: B= 1,66) et la clarté de l'orientation (Q16: B= 0,70) sont un peu moins élevés même s'ils demeurent significatifs. C'est donc qu'une partie de l'influence attribuée à ces variables est en quelque sorte captée par les variables d'attitudes. Le même phénomène se remarque aussi à la dixième étape.

À cette dernière étape d'ailleurs, l'introduction de l'échelle 5.1, engagement dans les études vient modifier considérablement les coefficients obtenus pour les échelles 5.2, instrumentalité des études (B= 0,72, p.= 0,04) et 5.3, intérêt pour les études (B= 0,15, p.= 0,67). Compte tenu des autres variables explicatives, l'engagement dans les études, tel que défini ici à l'échelle 5.1 contribue grandement à expliquer le temps consenti à l'étude (B= 4,06, p.= 0,00). Les sujets ayant un résultat dit fort à cette échelle étudient en moyenne quatre heures de plus que les autres. La lecture des énoncés composant cette échelle, permet de comprendre que ce résultat ne surprend guère car, en répondant à ces énoncés, l'élève qualifie son investissement scolaire. Chose certaine on peut dire qu'en général ce ne sont pas ceux qui investissent le moins dans l'étude qui se disent engagés. Les élèves ont donc une vision très juste de leur engagement dans les études.

Mais revenons brièvement sur le fait que les variables portant sur les attitudes à l'égard de l'école ont en quelque sorte capté la contribution qu'apportait le temps consacré à l'emploi. Nous avons vu précédemment que qu'il y a une relation significative et qui va dans le sens attendu entre le temps consacré à l'emploi, la perception de l'instrumentalité des études et l'engagement dans les études. Nous pouvons donc penser que c'est au travers de ces dernières variables que le temps consacré à l'emploi contribue à expliquer le temps consenti à l'étude.

À cette même étape la clarté de l'orientation scolaire et professionnelle ne contribue plus à expliquer le temps consenti à l'étude (Q16: B= 0,04, p.= 0,59). En regard du temps consacré à l'étude, dire que l'on a ou non un choix de carrière a pour effet de révéler du même coup les attitudes à l'égard de l'école.

Onzième étape:

Parmi les opinions émises sur l'influence du phénomène de l'emploi durant l'année scolaire sur le cheminement, il y en a une qui revient occasionnellement: les élèves qui ne travaillent pas s'occupent à d'autres activités et n'étudient finalement pas plus que ceux qui ont un emploi.

C'est pour vérifier cette affirmation souvent entendue qu'on décide d'ajouter au modèle les deux variables qui portent sur les autres activités. Bien sûr la mesure n'est pas parfaite car nous avons simplement demandé aux sujets s'ils sont engagés dans des activités (en donnant des exemples; voir question 38 du questionnaire à l'annexe II) et si oui, le nombre d'heures qu'ils consacrent, chaque semaine, à ces activités. Il est possible que certains sujets n'aient pas jugé opportun de les signaler.

Pour la variable Q38, activité oui/non, le groupe de référence est ceux et celles qui ont déclaré ne pas être engagés dans des activités alors que la variable temps ne s'applique bien sûr qu'à ceux et celles ayant déclaré être engagés dans une ou des activités.

Les coefficients estimés pour ces deux variables s'avèrent être non significatifs (Q38: activité oui/non: B= - 0,49, p.= 0,26; activité/temps: B= - 0,15, p.= 0,18). C'est donc dire que compte tenu des autres variables considérées dans le modèle, le fait d'être engagé dans des activités et le temps consacré à ces activités ne contribuent pas à expliquer le temps consenti à l'étude.

Au terme de cette démarche, les variables explicatives qui contribuent significativement à expliquer le temps consacré à l'étude tel que mesuré dans la présente enquête sont: le sexe, le la cote du secondaire, la situation occupationnelle de chômeur, le nombre de périodes de cours auxquelles on est inscrit à l'hiver 1992, l'engagement dans les études et la perception de l'instrumentalité des études.

Pour vérifier...

Comme nous avons pu le voir au chapitre portant sur l'analyse descriptive, la mesure du rendement scolaire à la fin des études secondaires suscite des questions. Or, comme cette variable a une importance certaine dans la démarche suivie ici, on préfère reprendre cette démarche avec, cette fois-ci, le rendement scolaire en cinquième secondaire tel qu'estimé à la question 11 de l'instrument d'enquête. Les résultats sont présentés au tableau 39.

Rappelons-nous que les répondantes ont une cote du secondaire moyenne inférieure à celle des répondants et que cette différence correspond à celle observée pour l'ensemble de la population. Par contre, les réponses obtenues à la question 11 et la moyenne générale de la cohorte 1991 (échantillon A seulement) des collèges du S.R.A.M., laissent plutôt croire à l'avantage des filles.

Puisqu'il serait fort ennuyeux de décrire à nouveau tous ces résultats, nous nous limitons donc à ne signaler que les cas où nous observons des résultats différents. Les personnes intéressées peuvent comparer attentivement les résultats présentés à ces deux tableaux.

Tableau 39

Régressions linéaires, variable dépendante: temps consacré à l'étude... à la 3e étape la cote/sec. a été remplacée par l'estimation du rendement scolaire en cinquième secondaire.

Variables indépendantes	1ère étape		2e étape		3e étape		4e étape		5e étape		6e étape		7e étape		8e étape		9e étape		10e étape		11e étape	
	Mult. R: 0,20		Mult. R: 0,22		Mult. R: 0,30		Mult. R: 31		Mult. R: 32		Mult. R: 34		Mult. R: 37		Mult. R: 0,37		Mult. R: 0,42		Mult. R: 0,53		Mult. R: 0,53	
	R²ajust. 0,04		R²ajust. 0,04		R²ajust. 0,08		R²ajust. 0,09		R²ajust. 0,10		R²ajust. 0,12		R²ajust. 0,12		R²ajust. 0,13		R²ajust. 0,17		R²ajust. 0,27		R²ajust. 0,27	
	B	p	B	p	B	p	B	p	B	p	B	p	B	p	B	p	B	p	B	p	B	p
Filles	2,13	0,00	2,08	0,00	1,86	0,00	1,89	0,00	1,84	0,00	1,84	0,00	1,77	0,00	1,73	0,00	1,34	0,00	0,90	0,00	0,96	0,00
Mèreclerc	0,14	0,71	0,34	0,35	0,32	0,38	0,38	0,28	0,45	0,21	0,30	0,40	0,30	0,41	0,30	0,41	0,19	0,59	0,25	0,48	0,28	0,40
Mèrecol	-0,74	0,09	-0,55	0,21	-0,74	0,09	-0,68	0,11	-0,54	0,21	-0,73	0,09	-0,70	0,10	-0,62	0,15	-0,48	0,25	-0,52	0,18	-0,48	0,23
Mèreuni	0,36	0,47	0,50	0,32	0,10	0,83	0,22	0,64	0,24	0,02	0,13	0,79	0,16	0,75	0,40	0,43	0,46	0,35	0,42	0,36	0,44	0,34
Pèreclerc	-0,29	0,41	-0,14	0,69	-0,35	0,32	-0,28	0,42	-0,34	0,34	-0,33	0,35	-0,30	0,40	-0,36	0,31	-0,35	0,32	-0,33	0,32	-0,34	0,31
Pèrecol	0,23	0,60	0,34	0,43	0,14	0,76	0,30	0,50	0,25	0,56	0,11	0,80	0,11	0,80	0,02	0,95	-0,02	0,96	0,14	0,73	0,19	0,64
Pèreuni	0,85	0,04	0,84	0,04	0,49	0,23	0,68	0,10	0,62	0,13	0,54	0,19	0,52	0,21	0,42	0,31	0,44	0,28	0,61	0,11	0,66	0,09
Q37_5			-1,00	0,00	-0,84	0,00	-0,82	0,00	-0,50	0,08	-0,50	0,08	-0,47	0,11	-0,47	0,10	-0,42	0,15	-0,30	0,27	-0,26	0,34
Rés.sec 2 (70-79)					0,87	0,01	0,82	0,02	0,82	0,02	0,82	0,02	0,84	0,02	0,90	0,01	0,69	0,06	0,61	0,07	0,59	0,08
Rés.sec 3 (80 +)					3,10	0,00	3,21	0,00	3,13	0,00	2,72	0,00	2,73	0,00	2,72	0,00	2,42	0,00	1,92	0,00	1,95	0,00
Persévérance							-0,89	0,01	-0,79	0,00	-0,06	0,84	-0,12	0,70	-0,07	0,82	0,06	0,83	-0,05	0,91	-0,05	0,92
Châtiments									-1,68	0,00	-1,62	0,00	-1,64	0,00	-1,56	0,00	-1,36	0,00	-1,01	0,01	-1,02	0,00
Travail									-1,26	0,00	-0,98	0,00	-0,10	0,83	-0,04	0,94	-0,08	0,87	-0,00	0,99	0,00	0,99
Q19											0,15	0,00	0,14	0,00	0,14	0,00	0,12	0,00	0,11	0,00	0,10	0,00
Q30													-0,06	0,02	-0,06	0,01	-0,05	0,04	-0,04	0,13	-0,04	0,10
Q16															1,17	0,00	0,54	0,07	0,37	0,19	0,36	0,21
Échelle 4.1																	0,31	0,24	0,19	0,46	0,21	0,42
Échelle 5.2																	1,60	0,00	0,65	0,05	0,70	0,02
Échelle 5.3																	1,00	0,00	0,04	0,89	-0,01	0,97
Échelle 5.1																			4,15	0,00	4,11	0,00
Q38 activité sés																					-0,13	0,00
Activité4temps																					-0,10	0,26
Constante	8,80	0,00	9,14	0,00	8,04	0,00	8,37	0,00	9,12	0,00	5,25	0,00	5,55	0,00	4,72	0,00	4,29	0,00	3,73	0,00	4,12	0,00

C'est à la troisième étape que s'ajoutent, à la place de la cote du secondaire, les réponses obtenues à la question 11 du questionnaire d'enquête. Le groupe de référence est les sujets ayant déclaré avoir eu un rendement scolaire de 69 pour cent et moins. L'abréviation "rés. sec. 2" correspond au groupe de sujets ayant déclaré avoir eu un rendement scolaire se situant entre 70 et 79 pour cent en cinquième secondaire. Nous avons utilisé l'abréviation "rés. sec. 3" pour désigner le groupe de sujets ayant déclaré avoir eu un rendement scolaire moyen de 80 pour cent ou plus en cinquième secondaire. Évidemment cette division en trois groupes n'est pas aussi précise qu'une cote ou une moyenne générale. Par conséquent, comparativement à la première démarche, le coefficient estimé pour quelques variables explicatives reste significatif à une ou deux étapes de plus. C'est le cas par exemple pour la formation et la catégorie élèves au travail.

Mais, en bout de ligne, le résultat est sensiblement le même. Les variables qui contribuent significativement à expliquer le temps consenti à l'étude sont les mêmes que dans la démarche précédente.

Dans les deux cas, la contribution des variables scolarité des parents et emploi en cinquième secondaire n'est pas significative, cependant nous croyons que ces variables contribuent indirectement par leur influence sur le degré de réussite en cinquième secondaire.

La relation bien connue entre la réussite à l'enseignement secondaire et collégiale est fort probablement une conséquence non seulement des aptitudes mais aussi de l'investissement scolaire. Plus on étudie, plus on réussit et plus on réussit, plus on étudie.

À partir de la troisième étape les coefficients estimés pour la variable sexe sont légèrement plus bas que dans la démarche précédente mais demeurent significativement différents de zéro. Cette légère baisse rend compte des différences de répartition selon le sexe à ces deux variables. Toute choses étant égales, les filles étudient plus que les garçons.

Autre aspect particulièrement intéressant à souligner, outre le nombre de périodes de cours que suit chacun des sujets, les variables qui portent sur le temps ont ici moins d'importance que celles relatives à certaines attitudes à l'égard de l'école. Ce sont donc les attitudes et l'évaluation de son rendement qui conditionnent les comportements.

Ceci laisse croire que les efforts en vue d'aider les élèves à développer une meilleure perception de l'utilité des études en cours et un plus grand intérêt pour ces études sont très importants. Ces efforts favorisent l'engagement scolaire.

Il faut donc conclure que, quand on considère les attitudes, le fait de combler un emploi à l'hiver 1992 et le temps consacré à cet emploi n'ont pas une influence directe sur le temps consacré à l'étude tel que déclaré par les répondants et

répondantes. S'il y a influence, elle est indirecte, au travers de la réussite antérieure et des attitudes.

Mais pour les élèves en chômage, le phénomène de l'emploi durant l'année scolaire semble avoir une influence sur le temps d'étude. Est-ce le fait de se retrouver dans une situation occupationnelle non désirée qui incite à consacrer un peu moins de temps à l'étude? Est-ce que ces élèves se distinguent des autres par certaines caractéristiques qui nous échappent et qui influencent le temps consacré à l'étude?

11. Réussite à l'hiver 1992

Rappelons que les informations que nous avons au sujet de la réussite à l'hiver 1992 se limitent à la proportion de cours réussis, échoués ou abandonnés. Les cours d'éducation physique sont exclus. Rappelons aussi que ces données montrent que 55,5 pour cent des sujets ont réussi tous leurs cours et que la distribution selon la proportion de cours réussis a pour effet de limiter les possibilités au plan des analyses statistiques car plus de la moitié des sujets se retrouvent à une extrémité de la courbe.

Nous avons donc dû répartir les sujets en deux groupes: ceux qui ont réussi tous leurs cours et les autres. Il faut répéter à nouveau que ce découpage ne peut pas apporter une information très fine au sujet de la relation entre le phénomène à l'étude et la réussite. Il est aussi possible que cette stratégie soit inefficace à détecter des relations qu'on aurait pu détecter autrement. On verra bien!

Les analyses bivariées ont montré une relation significative entre la situation occupationnelle au moment de l'enquête et la réussite à l'hiver 1992 telle que mesurée ici. Ce n'était cependant pas le cas en ce qui a trait à la relation entre le temps consacré à l'emploi et la réussite.

L'objectif ici est de voir s'il y a toujours une relation significative entre la situation occupationnelle et la réussite quand on tient compte d'un certain nombre de variables reconnues pour leur influence sur la réussite.

La démarche suivie est toujours la même et les principaux résultats des régressions logistiques sont présentés au tableau 40.

Tableau 40

Régressions logistiques, variable dépendante: réussite de tous les cours à l'hiver 1992 (1) ou pas (0).

Variables indépendantes	1ère étape			2e étape			3e étape			4e étape			5e étape			6ième étape			7ième étape		
	clas.: 57,46			clas.: 57,26			clas.: 63,77			clas. 64,89			clas.: 73,58			clas.: 64,38			clas.: 65,95		
	G. of fit: 0,4348			G. of fit: 0,4275			G. of fit: 0,5583			G of fit: 0,5407			G. of fit: 0,5747			G. of fit: 0,5412			G. of fit: 0,5864		
	B	Exp (B)	p.	B	Exp (B)	p	B	Exp (B)	p	B	Exp (B)	p.	B	Exp (B)	p.	B	Exp (B)	p	B	Exp (B)	p.
Filles	0,50	1,65	0,00	0,51	1,66	0,00	0,73	2,08	0,00	0,77	2,16	0,00	0,79	2,21	0,00	0,82	2,27	0,00	0,73	2,07	0,00
MèreSec.	0,10	1,11	0,50	0,16	1,17	0,31	0,20	1,23	0,26	0,21	1,24	0,24	0,21	1,23	0,25	0,21	1,24	0,24	0,19	1,21	0,31
MèreCol.	-0,05	0,94	0,75	-0,06	0,94	0,75	-0,08	0,92	0,71	-0,06	0,95	0,79	-0,04	0,96	0,87	-0,04	0,96	0,84	0,01	1,01	0,97
MèreAuni.	0,26	1,30	0,22	0,29	1,34	0,18	0,15	1,17	0,52	0,16	1,18	0,51	0,13	1,14	0,60	0,12	1,13	0,67	0,09	1,09	0,72
PèreSec.	-0,05	0,95	0,74	-0,05	0,95	0,74	-0,15	0,86	0,38	-0,12	0,88	0,49	-0,13	0,88	0,47	-0,14	0,87	0,45	-0,11	0,89	0,53
PèreCol.	0,09	1,10	0,62	0,07	1,07	0,73	-0,31	0,73	0,14	-0,23	0,79	0,29	-0,23	0,79	0,29	-0,24	0,79	0,27	-0,24	0,79	0,28
PèreAuni.	0,25	1,29	0,14	0,18	1,20	0,29	-0,15	0,85	0,43	-0,05	0,95	0,79	-0,03	0,97	0,88	-0,03	0,97	0,89	-0,05	0,95	0,83
Q37_5				-0,19	0,82	0,11	0,01	1,01	0,92	0,01	1,01	0,94	0,16	1,18	0,28	0,15	1,16	0,32	0,18	1,20	0,23
CoteSec.							0,08	1,08	0,00	0,08	1,09	0,00	0,08	1,09	0,00	0,09	1,09	0,00	0,08	1,09	0,00
Formation										-0,42	0,65	0,00	-0,42	0,66	0,00	-0,42	0,66	0,00	-0,39	0,67	0,01
Travail.													-0,45	0,64	0,01	-0,74	0,48	0,00	-0,80	0,45	0,00
Chômeurs													-0,25	0,78	0,22	-0,25	0,78	0,22	-0,21	0,81	0,32
Q30																0,02	1,02	0,11	0,02	1,02	0,05
Q26																			0,05	1,05	0,00
Constant	-0,18		0,19	-0,08		0,60	-2,17		0,00	-2,11		0,00	-1,95		0,00	-1,99		0,00	-2,37		0,00

Les résultats obtenus à la première étape montrent que, compte tenu de la scolarité des parents, le sexe contribue significativement à la solution (Exp (B)= 1,65, p.= 0,00). Les filles sont proportionnellement plus nombreuses que les garçons à avoir réussi tous leurs cours à l'hiver 1992. La scolarité des parents n'apporte pas une contribution significative.

Les résultats obtenus suite à l'introduction de la situation occupationnelle en cinquième secondaire (Q37_5) à la deuxième étape, montrent que cette variable n'apporte pas une contribution significative (Exp (B)= 0,82, p.= 0,11) et les coefficients estimés pour les autres variables demeurent pratiquement inchangés.

Par contre, à la troisième étape, nous observons que, compte tenu des autres variables présentes dans le modèle, la cote du secondaire joue un rôle important (Exp (B)= 1,08, p.= 0,00); rôle qui se maintiendra tout au long de la démarche. Chaque point à cette cote ajoute 8 pour cent à la probabilité de se retrouver parmi ceux qui ont réussi tous leurs cours. Il faut dire que le lien entre la réussite au secondaire et au collégial a été largement démontré. On observe du même coup que le coefficient estimé pour le sexe grimpe à 2,08 (p.= 0,00). C'est là un phénomène dont on a déjà traité; comme la cote moyenne des filles est légèrement inférieure à celle des garçons alors que les filles sont proportionnellement plus nombreuses que les garçons à avoir réussi tous leurs cours, il ne faut pas s'étonner de ce résultat. Nous avons aussi testé un modèle où nous avons remplacé la cote du secondaire par le rendement estimé en cinquième secondaire (réponses fournies à la question 11 de l'instrument d'enquête). Le coefficient estimé pour le sexe est alors équivalent à celui obtenu à la deuxième étape et, comme les sujets se répartissent en trois groupes (par pas de dix points) en ce qui a trait au rendement estimé, un rendement de 80 pour cent et plus contribue de manière très importante à la solution.

La formation a également une influence significative sur la solution (Exp (B)= 0,65, p.= 0,00), c'est ce qu'on peut voir à la quatrième étape. Compte tenu des autres variables, le fait d'être inscrit en formation générale diminue la probabilité de se retrouver dans le groupe de ceux qui ont réussi tous leurs cours.

C'est à la cinquième étape que nous avons introduit la situation occupationnelle. Rappelons que le groupe de référence est celui des élèves sans emploi non pas parce qu'ils n'en ont pas trouvé. Les résultats obtenus montrent que, considérant les autres variables présentes, le fait de combler un emploi diminue significativement la probabilité de se retrouver parmi ceux qui ont réussi tous leurs cours (Travail.: Exp (B)= 0,64, p.= 0,01). Ce n'est toutefois pas le cas en ce qui a trait à la situation de chômeur (Exp (B)= 0,78, p.= 0,22).

À la sixième étape, nous observons que le temps consacré à l'emploi (Q30: Exp (B)= 1,02, p.= 0,11) n'apporte pas une contribution significative à l'explication. Nous remarquons toutefois que l'influence de la situation de travailleur est plus marquée qu'à l'étape précédente (Exp (B)= 0,48, p.= 0,00).

En dernière étape s'ajoute au modèle le temps consacré à l'étude. Il n'y a pas de surprise à constater que cette variable contribue de manière significative à l'explication (Exp (B)= 1,05, p.= 0,00). Toutes choses étant égales par ailleurs, plus on étudie plus il y a de chances qu'on réussisse tous ses cours.

Phénomène intéressant, le coefficient obtenu en ce qui a trait au temps consacré à l'emploi se révèle alors significatif (Exp (B)= 1,02 p.= 0,05). Ce qui veut dire que plus on travaille, plus il est probable que l'on réussisse tous ces cours! Cela ne tient pas car il faudrait vraiment consacrer beaucoup d'heures à l'emploi pour neutraliser le coefficient obtenu pour le statut de travailleur. À notre avis c'est simplement un effet pervers qui résulte des deux facteurs suivants: d'abord la présence simultanée des variables "travailleurs" et "temps consacré au travail", qui réfèrent exactement au même groupe de sujets, peut poser quelques difficultés au plan de la colinéarité et, d'autre part, parmi ce groupe de sujets notons la présence de quelques-uns qui complètent leurs études collégiales avec seulement quelques cours. En fin de D.E.C., avec seulement quelques cours, on a plus de temps pour travailler mais on s'organise aussi pour compléter.

En fin de démarche, compte tenu de l'ensemble des variables considérées, celles qui apportent une contribution significative à l'explication sont le sexe, le degré de réussite au secondaire tel que mesuré par la cote du secondaire, la formation, le fait de combler un emploi à l'hiver 1992 et le temps consacré à l'étude.

CHAPITRE V

QUE FAUT-IL RETENIR?

1. Le contexte; rappel de quelques éléments

Les transformations sociales et économiques incitent à poursuivre les études et expliquent, avec la démocratisation de l'enseignement, la hausse des taux de passage à l'enseignement collégial. La massification de l'enseignement collégial fait partie des réalités dont le système éducatif doit tenir compte à cause, notamment, de l'hétérogénéité des clientèles en ce qui a trait à l'engagement scolaire et à la préparation à poursuivre de telles études. Si, aux plans social et économique, il est plus que souhaitable qu'un segment de plus en plus large de la population accède à cet ordre d'enseignement, cet aspect de la mission des collèges peut avoir des répercussions sur les autres volets de cette même mission.

On ne peut faire abstraction du fait que la présente étude a été réalisée dans ce contexte de massification qui n'est pas dissocié du phénomène qui nous intéresse ici et donc des résultats obtenus.

Et la littérature, et les résultats de la présente étude laissent croire que les cégépiens et cégépiennes ne consacrent pas à l'étude tout le temps qu'ils devraient y consacrer. Peut-être a-t-on simplement surestimé l'ordre de grandeur prévu à la pondération officielle. Peut-être que l'irrégularité dans le travail scolaire amène bon nombre d'élèves à sous-estimer le temps qu'ils y consacrent réellement. Mais peut-être que le phénomène de l'emploi durant l'année scolaire, conjugué à la massification des collèges, produit un effet global qu'on a pas encore réussi à apprécier, effet qui aurait des répercussions sur le temps consacré à l'étude. S'il y a bel et bien un tel effet, il ne pourrait que réduire l'influence observée sur les cheminements scolaires.

Rappelons encore, pour une dernière fois, que plusieurs contraintes contribuent à rendre plus conservateurs les résultats des tests statistiques. Effet qui peut nous amener à sous-estimer l'influence que nous avons cherché à capter.

2. Caractéristiques socio-démographiques et scolarisation

Les résultats de la présente étude confirment l'influence du milieu familial et plus spécifiquement de la scolarité des parents sur le degré de réussite scolaire à la fin des études secondaires et sur les aspirations scolaires. Les résultats montrent également la relation étroite entre le degré de réussite en fin d'études secondaires et les aspirations scolaires.

Si l'influence de la scolarité des parents sur plusieurs facteurs liés au cheminement scolaire à l'enseignement collégial est moins évidente, celle du degré de réussite en fin des études secondaires est encore une fois confirmée.

Dans leur rapport sur l'abandon des études au collégial, Blouin, Dufresne et Robitaille (1975) souhaitaient éclairer la question de l'influence du milieu familial sur les chances de réussite en rapportant les propos suivants de Bourdieu:

> *"..à diplôme égal, le revenu n'exerce aucune influence propre sur la réussite scolaire... ce qui permet de conclure que l'action du milieu familial sur la réussite scolaire est presque exclusivement culturelle... En fait, chaque famille transmet aux enfants, par des voies indirectes plutôt que directes, un certain capital culturel et un certain ethos, système de valeurs implicites et profondément intériorisées, qui contribuent à définir entre autres choses les attitudes à l'égard du capital culturel et à l'égard des institutions scolaires."*

Même si les progrès au plan de l'accessibilité sont énormes, il semble bien que ces propos soient toujours d'actualité.

Les résultats confirment également que les filles sont plus à l'aise avec l'école que ne le sont les garçons. Elles font preuve d'un engagement plus prononcé. Cette constatation va dans le même sens que certaines des conclusions de Larose et Roy (1992). Selon eux, les filles présentent un profil d'acquis et de perceptions mieux adapté aux exigences actuelles et au mode de l'enseignement collégial.

La résistance d'une importante proportion de garçons à compléter des études secondaires et à poursuivre plus loin inquiète plus d'une personne.

C'est comme si beaucoup de garçons aspiraient à devenir des "self-made man"[1], refusant du même coup de poursuivre une scolarisation qui feraient d'eux des "produits du système". Peut-être que les garçons, davantage que les filles, ont été amenés à survaloriser la réussite qui ne passe pas par école.

3. À propos du phénomène

L'ampleur du phénomène de l'emploi durant l'année scolaire est tributaire de l'influence des grandes transformations sociales et économiques sur le marché du travail et sur les modes de vie. L'ampleur est également tributaire des secousses économiques et disparités régionales.

La grande majorité des sujets, peu importe le sexe, la formation et le niveau socio-économique d'origine, comblent ou ont comblé un emploi tout en poursuivant leurs études. Plus de la moitié des sujets ont déclaré avoir travaillé au moins une année durant leurs études secondaires pour une moyenne de 2,5 années.

Il semble donc que l'on commence à travailler de plus en plus jeune et cette pratique études/travail remet en question le concept d'adolescence. L'existence

---

[1] nous n'avons pas trouvé d'expression française qui rende aussi bien cette idée.

d'un stade distinct où la scolarisation prédomine et auquel vient mettre un terme l'entrée sur le marché du travail est de moins en moins évidente (Grubb, 1989).

Diverses motivations incitent à travailler tout en poursuivant les études. On a proposé un regroupement de ces motivations en quatre grands thèmes: pour acquérir une expérience de travail, pour participer à la société de consommation, pour combler divers besoins psychologiques modernes et pour subvenir aux besoins de base. C'est une minorité d'élèves qui travaillent pour subvenir à ses besoins essentiels ou de base. Il est toutefois bien difficile de distinguer ce qui est essentiel du reste. La notion de besoin varie selon les époques et les groupes et c'est quand même risqué de se faire juge de ce qui est essentiel et du reste. Rappelons aussi que c'est une faible proportion des élèves au travail qui disent travailler principalement pour payer leurs études. Mais ces derniers consacrent plus de temps à l'étude que les autres élèves au travail.

Les élèves qui demeurent à la résidence familiale sont proportionnellement plus nombreux que les autres à combler un emploi.

Il n'arrive que rarement que l'emploi occupé soit en lien avec la formation scolaire. Très peu de personnes ont un emploi au collège même ou dans un domaine relié au champ d'étude.

Notre étude a aussi permis de faire ressortir qu'il faut vouloir travailler pour travailler mais qu'il ne suffit pas de vouloir travailler pour avoir un emploi. La répartition des sujets en trois groupes distincts contribue à mieux comprendre l'influence du phénomène qui ne se limite pas à une simple question de répartition de son temps.

4. Aucune influence sur...

4.1 La signification du travail

Les résultats de analyses bivariées et multivariées ne montrent aucune relation significative entre le travail durant les études et la signification du travail. Qu'ils travaillent ou pas, qu'ils aient travaillé ou pas en cinquième secondaire, ce n'est pas cela qui explique le résultat obtenu à l'échelle 4.1, signification du travail.

Les résultats bruts, à cette échelle, laissent à penser que les personnes qui poursuivent des études postsecondaires sont davantage portées à voir le travail comme un moyen de se développer, de se réaliser et que l'emploi durant l'année scolaire n'a aucune emprise sur cet aspect. Peut-être aurions-nous observé une influence chez des élèves plus jeunes?

4.2 Les aspirations scolaires

Il y a aussi absence de relation entre l'emploi durant l'année scolaire et les aspirations scolaires telles que définies dans la présente étude.

Comme nous l'avons mentionné précédemment, parmi les variables retenues, celles qui ont une influence déterminante sur les aspirations scolaires sont bien connues. Il s'agit du sexe, de la scolarité des parents et du degré de réussite en fin d'études secondaires; réussite qui reflète non seulement les aptitudes mais aussi la valorisation personnelle de l'école et l'encouragement reçu.

Puisque bien peu de sujets ont exprimé l'intention de ne pas compléter les études collégiales, il n'est pas possible de dire s'il y a une relation entre l'emploi durant l'année scolaire et l'abandon des études collégiales. Nos données ne permettent pas d'analyser cet aspect. Il est cependant fort probable ce soit au travers de la réussite scolaire que l'influence s'exerce.

Compte tenu du taux d'abandon des études à cet ordre d'enseignement, c'est quand même curieux que si peu de sujets aient dit qu'ils pensaient abandonner les études collégiales. L'hypothèse qui nous apparaît la plus plausible à ce moment-ci est que malgré la présence de signes précurseurs, la décision d'abandonner est probablement assez soudaine.

4.3 Clarté de l'orientation scolaire et professionnelle

Le phénomène de l'emploi durant l'année scolaire ne semble pas lié au fait d'avoir ou non un but professionnel. On ne peut donc pas dire que la pratique études/travail aide ou nuit à la spécification d'objectifs professionnels. Il y a certes des cas où le travail, surtout quand il faut y consacrer beaucoup d'heures, a une influence négative causée par la désorientation que peut provoquer l'excès de fatigue. Dans d'autre cas, l'expérience acquise peut contribuer à découvrir de nouveaux intérêts. Mais il ne semble pas que ce soit le lot de la majorité.

Cette question de l'orientation scolaire et professionnelle mérite tout de même une attention particulière à cause de son influence sur l'engagement scolaire.

Les élèves qui n'ont pas de but professionnel ont plus de difficulté à percevoir l'utilité des études et montrent moins d'intérêt pour celles-ci. Ils s'engagent moins et compromettent du même coup leur cheminement scolaire. Comme la poursuite de la formation est avant tout une préparation à la carrière, on ne s'étonne pas que l'absence de buts professionnels fait en sorte que l'école à moins de sens.

Bon nombre de cégépiens et cégépiennes poursuivent leur développement vocationnel et tentent de se définir des objectifs plus personnels. L'adaptation à

un nouvel ordre d'enseignement qui a ses exigences propres et qui permet d'explorer de nouveaux champs de connaissance accélère ce développement, parfois en confirmant les intérêts pressentis, parfois en provoquant de sérieuses remises en question qui malencontreusement font douter temporairement de sa capacité de choisir.

L'enseignement collégial contribue à ce développement mais pourrait faire plus. De prime abord, les actions à envisager peuvent sembler contradictoires mais, en fait, elles sont plutôt complémentaires. Les premières ont pour but d'aider les élèves à préciser leurs objectifs professionnels alors que les secondes aideront à faire en sorte que les périodes de transition, qui sont nécessaires à l'établissement d'objectifs personnels solides, n'aient pas de conséquences fâcheuses sur le cheminement scolaire.

Pour aider les élèves à préciser leurs objectifs professionnels, il faut que le milieu scolaire en soit un qui permet de connaître mais aussi de se connaître, d'expérimenter et de découvrir ce dont on a et aura besoin pour assumer pleinement sa contribution à la société. Toutes les formations devraient fournir l'occasion de rencontrer et de côtoyer des travailleurs et travailleuses de divers domaines afin d'aider les élèves, non seulement, à mieux voir en quoi consiste tel ou tel champs d'activité, mais surtout, à mieux comprendre la nécessité d'une solide formation de base pour l'exercice de bon nombre de professions et aussi à mieux saisir que le monde du travail est bien souvent plus souple qu'il ne le paraît au travers du cloisonnement des formations. On aura compris qu'on ne parle pas ici de stages ayant surtout pour but d'appliquer les connaissances apprises.

Il faut aussi fournir l'encadrement professionnel adéquat parce que, dans bien des cas, une aide de ce type permettra, entre autres, de dénouer plus aisément certaines perceptions erronées qui prolongent indûment les périodes de transition.

Mais, comme nous l'avons déjà mentionné précédemment, et il nous apparaît important d'insister là-dessus, pour plusieurs, les périodes de transition sont nécessaires. Chercher à les contrecarrer, en tentant de fixer au plus vite un but professionnel, favorise la rigidité qui rend la personne si vulnérable à la cassure. Mais si, d'autre part, on a l'impression qu'il faudra "perdre" une session, une année, en "attendant de savoir vraiment ce qu'on veut faire" (parce que, bien souvent, c'est de cette manière que les choses sont exprimées), on préférera certainement préciser tout de suite ce qu'on veut faire.. du reste de sa vie.

Il faut donc avoir le souci d'une orientation progressive dans l'établissement des programmes d'études. Toutefois, il faut aussi mieux mettre en valeur le rôle de l'école dans le développement personnel et social et souligner l'importance de ce développement pour la conduite de sa vie. On le sait, l'école a bien plus à offrir que simplement la préparation à la carrière.

5 Là où l'on observe des relation significatives...

5.1 En rapport avec la situation occupationnelle en cinquième secondaire

Le fait d'avoir travaillé durant la majeure partie des études de cinquième secondaire a une influence à la baisse sur le degré de réussite au secondaire tel que mesuré par la cote du secondaire et ce même en tenant compte du sexe et de la scolarité des parents.

Les élèves qui déclarent ne pas avoir travaillé durant leur cinquième secondaire réussissent mieux (μ= 71,36) que les autres (μ= 68,75). Ces résultats confirment ceux obtenus par Champagne[1]

Le phénomène de l'emploi durant l'année scolaire a donc une influence sur la réussite scolaire avant même l'arrivée à l'enseignement collégial.

Compte tenu de la relation entre la réussite au secondaire et la réussite au collégial, on peut en déduire que l'emploi durant les études secondaires a, par le biais de la réussite à la fin des études secondaires, une influence négative sur la réussite à l'enseignement collégial.

Nous observons également une relation entre l'emploi durant les études de cinquième secondaire et l'intérêt pour les études tel que mesuré par l'échelle 5.3. Les élèves qui ont travaillé durant leurs études de cinquième secondaire sont proportionnellement moins nombreux que les autres à obtenir un résultat élevé à cette échelle. Le plus étonnant dans tout cela c'est que la mesure de l'intérêt a été prise au moment de l'enquête, donc bien après la fin des études secondaires. Est-ce à dire que l'intérêt serait relativement stable?

5.2 En rapport avec la situation occupationnelle au moment de l'enquête

5.2.1 Au sujet des personnes qui ne travaillent pas parce qu'elles n'ont pas trouvé d'emploi

Toutes choses étant égales par ailleurs, on remarque que les personnes sans emploi parce qu'elles n'en ont pas trouvé ont moins de périodes de cours à leur horaire que les autres personnes sans emploi.

On remarque également que ces personnes, sans emploi par défaut, consacrent à l'étude moins de temps que les autres personnes sans emploi et ce, même en contrôlant le nombre de périodes de cours, la formation... Toutefois, les analyses multivariées ne permettent pas de conclure qu'il y a une différence significative entre ces deux groupes au plan de la réussite à l'hiver 1992 telle que mesurée

---

[1] communication personnelle

dans le cadre de la présente enquête. On remarque pourtant que 50,9 pour cent des personnes sans emploi par défaut ont réussi tous leurs cours alors que c'est le cas pour 63,9 pour cent des autres personnes sans emploi. C'est donc pas tant le statut de chômeur comme le temps consacré à l'étude et peut-être aussi le degré de réussite au secondaire qui explique la différence observée.

5.2.2 Au sujet des personnes qui ont un emploi au moment de l'enquête et ce, indépendamment du temps consacré à cet emploi

Toutes choses étant égales par ailleurs, les personnes qui comblent un emploi à l'hiver 1992 sont proportionnellement moins nombreuses que les personnes qui ne cherchent pas à combler un emploi à avoir réussi tous leurs cours à la dite session. Pourtant, les analyses multivariées montrent que, quand nous tenons compte d'autres variables dont le sexe et la réussite scolaire antérieure, la différence entre les deux groupes, en ce qui a trait au temps consacré à l'étude, n'est pas significative. Est-ce à dire que les élèves sans emploi ont une plus grande marge de manoeuvre pour donner des bourrées à la veille des examens et des dates limites de remise des travaux? Est-ce qu'une fatigue excessive fait en sorte que, pour un temps à peu près équivalent, la qualité de l'étude n'est pas la même? Est-ce que les personnes ayant un emploi ont plus tendance à négliger des cours qui font moins leur affaire? Peut-être que l'explication est ailleurs; les élèves qui travaillent, travaillaient déjà en cinquième secondaire et ont une cote du secondaire moyenne inférieure à celle des élèves qui ne veulent pas combler un emploi.

Ce qui est très clair ici c'est que même si on a dit qu'on pensait compléter le diplôme d'études collégiales dans le temps prescrit, la logique est que quand on ne réussit pas tous ses cours on se dirige vers un prolongement des études. Rappelons que la reprise d'un ou plusieurs cours est la deuxième raison la plus fréquemment invoquée pour expliquer le prolongement des études.

Le prolongement des études n'est peut-être pas si dramatique que cela; mais quand ce n'est pas planifié, la perspective de devoir prolonger peut décourager et inciter à tout simplement interrompre le cheminement scolaire.

5.3 À propos du temps consacré à l'emploi...

Toutes choses étant égales par ailleurs, on observe une relation significative entre le temps consacré à l'emploi à l'hiver 1992 et le résultat obtenu aux échelles portant sur la perception de l'utilité des études et l'engagement dans les études. Plus on consacre de temps au travail, plus il y a de chances que le résultat obtenu à ces échelles soit bas.

Or, la perception de l'utilité des études contribue à expliquer l'engagement d'une part et, d'autre part, le temps consenti à l'étude. De plus, on observe une relation

très importante entre l'engagement et le temps consenti à l'étude. On observe également une relation entre l'engagement et l'intention de compléter le diplôme d'études collégiales dans les délais prescrits.

Tout ceci nous amène à croire qu'on ne peut pas se contenter de dire mais qu'il faut montrer, démontrer et multiplier les moyens de démontrer l'importance de la formation non seulement pour la préparation à l'exercice d'un métier mais aussi pour le développement personnel et collectif. Il y a beaucoup à faire pour que les élèves perçoivent mieux la pertinence des projets de formation qu'on leur propose et s'engagent plus dans leurs études.

Nombre de jeunes ont aussi tendance à voir les institutions sociales, dont l'école, comme des systèmes très bureaucratisés (dans le sens négatif du terme) qui, à l'extrême, n'existent que pour eux-mêmes plutôt que d'être à leur service. Nous croyons qu'il faut être très sensible aux effets négatifs que peut entraîner la multiplication des procédures et contrôles qui en définitive ne font que renforcer cette perception qui contribue au désengagement. Il n'y a pas que les élèves qui sont sensibles à cela car, comme Mc Neil (1986) l'a démontré, la multiplication des procédures et contrôles provoque des attitudes défensives et un désengagement des membres du corps professoral qui ne manquent pas d'influencer le comportement des élèves. Il faut surtout se centrer sur le développement de conditions propices à favoriser l'engagement dans les études et la persévérance. Plusieurs auteurs, dont Astin (1985, 1992) et Tinto (1990) ont largement traité de ces questions.

Les échanges entre pairs et entre les élèves et les membres du personnel ainsi que la qualité de ces échanges sont les facteurs environnementaux qui exercent la plus grande influence sur la formation (Astin, 1992).

Enfin, nous observons une relation entre le temps consacré au travail et le nombre de périodes de cours à l'horaire de l'élève. Travailler quelques heures n'incite pas nécessairement à prendre moins de cours mais il semble bien que c'est le cas quand il faut consacrer beaucoup d'heures à l'emploi. Alors, obligatoirement, les choses s'enchaînent; si la charge scolaire est allégée, on prendra plus de temps pour compléter ses études collégiales. Dans ce cas-ci, on planifie peut-être les choses de cette manière alors qu'une prolongation résultant d'un ou de plusieurs échecs, c'est une tout autre histoire.

5.4 En rapport avec les effets indirects...

Nous avons déjà mentionné plusieurs cas d'effets indirects dont, par exemple, l'influence du milieu familial qui continue au travers de la réussite à la fin des études secondaires.

Ce sont des effets probablement bien réels mais qu'il faut ici déduire par la logique des choses.

Nous avons vu que bon nombre d'élèves commencent à travailler bien avant leur entrée à l'enseignement collégial et que l'emploi durant l'année scolaire n'est pas sans relation avec le degré de réussite à l'enseignement secondaire. Nous ne disons pas que, parce qu'on a eu un emploi durant les études secondaires, on a nécessairement réussi médiocrement; mais on a réussi un peu moins bien. La réussite, en fin d'études secondaire, influence à son tour l'engagement, le temps consacré à l'étude et la réussite à l'enseignement collégial.

Enfin, il faut aussi souligner la relation entre le phénomène de l'emploi durant l'année scolaire et les attitudes à l'égard de l'école. Ces attitudes, comme on a pu le voir, ne sont pas étrangères au cheminement scolaire suivi à l'enseignement collégial.

6. Un modèle de relations? ...une esquisse!

Étudier l'influence du phénomène de l'emploi durant l'année scolaire c'est en quelque sorte tenter de suivre le fil entrelacé dans un tissu serré de relations fines et complexes, où on ne distingue pas toujours les causes et les effets.

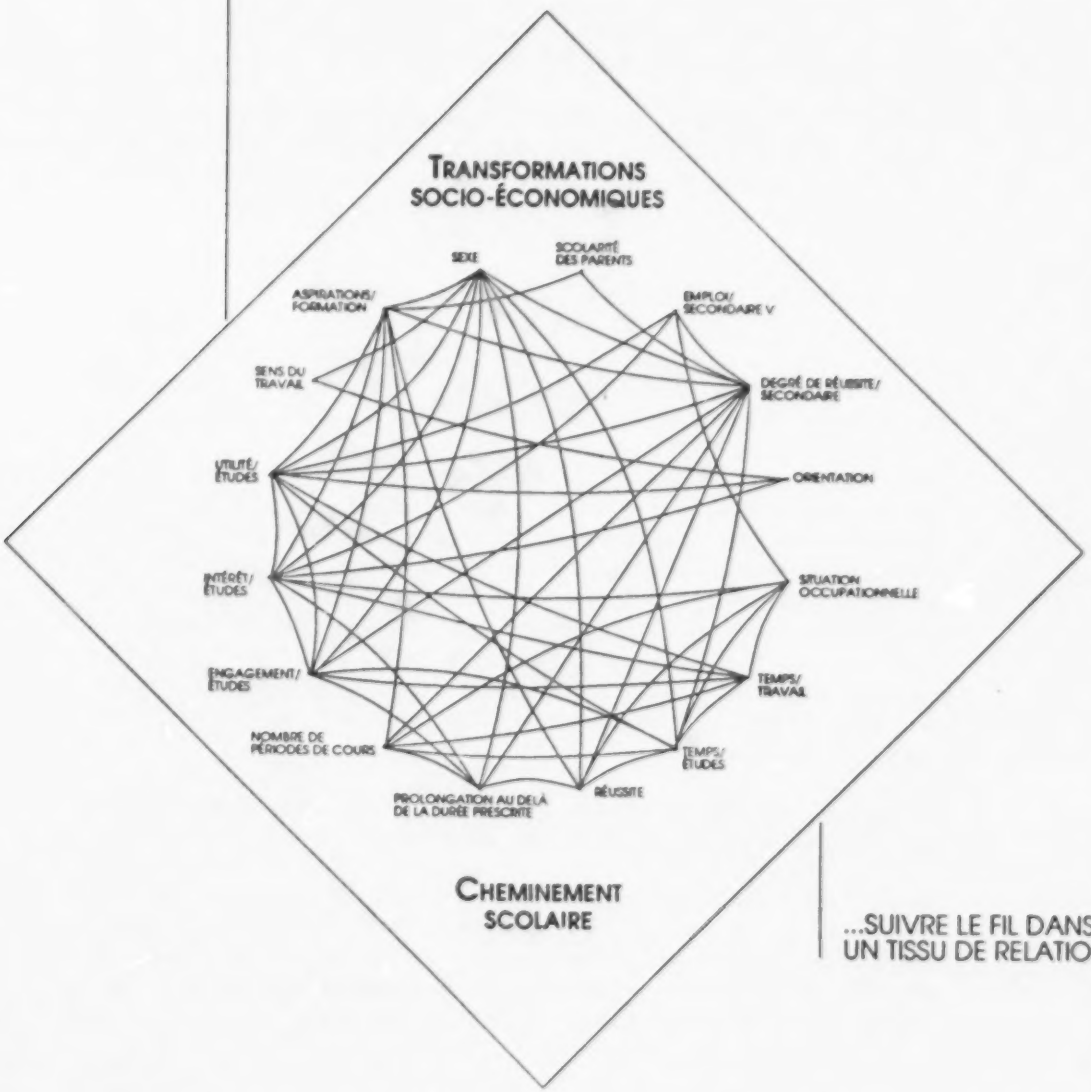
Nous avons tenté d'esquisser une figure des relations qui se sont avérées significatives, ceci, afin de mieux saisir l'ensemble des liens entre les facteurs qui ont retenu notre attention. Cette figure 2 a comme toile de fond les transformations sociales et économiques sous-jacentes au développement du phénomène. Elle montre les relations entre différents facteurs influençant les apprentissages et la réussite toute au long du cheminement scolaire au travers des institutions fréquentées. Tout comme pour les analyses multivariées, c'est chronologiquement que nous avons tenté de situer les variables. Les lectrices et lecteurs en concluront peut-être que, par cette figure, nous avons surtout réussi à montrer la complexité du phénomène.

Néanmoins, cette esquisse a pour avantage de fournir une image d'un modèle qui devra bien sûr être testé pour en vérifier l'exactitude.

Ce qui ressort clairement des résultats et de l'esquisse, c'est que l'impact du phénomène de l'emploi durant l'année scolaire ne se réduit pas à une simple question de l'utilisation du temps. Les recherches ayant pour unique but d'analyser la relation entre le temps consacré à l'emploi et la réussite scolaire ne réussissent donc pas à capter toute l'influence du phénomène.

Figure 2

Relations entre les facteurs considérés



...SUIVRE LE FIL DANS UN TISSU DE RELATIONS

Les aspirations scolaires, les cheminements et la réussite scolaire semblent étroitement liés aux caractéristiques personnelles et au milieu familial et culturel d'origine. La pratique études/travail ne contrecarre pas cela. Cependant les modes de vie, résultant des transformations sociales et économiques, et les expériences synchroniques de l'école et du travail teintent les attitudes, les attentes et les ambitions, qui règlent les comportements scolaires, le cheminement et la réussite.

Dans le contexte scolaire actuel, pour plusieurs, la pratique études/travail a une influence négative relativement faible; on consacre un peu moins de temps à l'étude, on a quelques points en moins et on continue à ce rythme tout au long du deuxième cycle des études secondaires, des études collégiales et universitaires, quitte à prendre plus de temps si cela est nécessaire. On cumule des expériences de travail, on se sent plus autonome financièrement et on augmente son pouvoir de consommation. Somme toute, on a pas vraiment l'impression d'y perdre au change. Mais qu'arrive-t-il quand une forte proportion de personnes cheminent ainsi?

Probablement que chez quelques personnes la pratique études/travail est un compromis qui rend tolérable la poursuite des études. Chez d'autres, qui sont aussi moins à l'aise avec la chose scolaire, le phénomène de l'emploi durant l'année scolaire accélère le processus de distanciation de l'école et d'intégration au marché du travail.

Il est aussi fort probable que le phénomène contribue également à faire de l'école non pas un milieu de vie, mais un lieu où on suit des cours afin de se préparer à la carrière. On a un peu moins le temps, un peu moins le goût de profiter des occasions d'échange et de développement que le milieu offre et l'ampleur de l'interaction entre les différents partenaires diminue. Le milieu s'appauvrissant, on a de moins en moins le goût d'y rester. Pourtant, la qualité de vie des milieux scolaires est un des éléments clés de l'engagement et, par conséquent, de la persévérance et la réussite.

Les résultats de son étude longitudinale auprès d'élèves de 159 institutions d'enseignement postsecondaire amènent Astin (1992) à conclure que la pratique études/travail compte parmi les principaux facteurs qui ont une influence négative sur la formation. Nos résultats vont sensiblement dans le même sens.

CHAPITRE VI

FAUT-IL INTERVENIR?

"Il est bon parce qu'il est le meilleur, il est mauvais parce qu'il est pire, il en sait assez puisqu'il en sait plus que son voisin. Tels sont aujourd'hui les principes au nom desquels on évalue, de façon implicite ou explicite, à la fois le niveau des élèves et le rendement global du système scolaire... Du point de vue de la démocratie, la vraie question est ailleurs et nous la formulons ainsi: quel est le bagage minimum que doit posséder à la sortie de l'école le plus mauvais élève du plus mauvais collège?" (Baudelot et Establet)

Faut-il intervenir et adopter tout un train de mesures pour contrer le phénomène de l'emploi durant l'année scolaire? Non, pas pour contrer le phénomène, car n'est pas un objectif en soi. Ce qu'il faut avant tout c'est que l'école puisse relever les défis actuels de formation.

Comme on a pu le voir au chapitre portant sur les facteurs explicatifs de la hausse du phénomène, la formation est un des enjeux majeurs pour l'avenir économique. S'il faut en croire la littérature, les développements technologiques et la mondialisation des marchés font en sorte que l'avenir économique dépend en grande partie de la part d'emplois en recherche et développement et en production spécialisée qui demandent une main-d'oeuvre hautement formée. Les économistes s'entendent à dire qu'il en va de la prospérité économique; il semble qu'il faille encourager les investissements en recherche et développement et en production spécialisée et relever le défi de la formation de masse. Former un large segment de la population est probablement une des meilleures façons, non pas de gérer la pauvreté, mais bien de la combattre car si la part d'emplois de haut niveau est suffisamment grande, elle produit des retombées économiques pour l'ensemble de la population. Si cette part d'emploi est peu importante, c'est une partie de la population qui s'enrichit alors que la majorité s'appauvrit.

La recherche, en rapport avec le phénomène de l'emploi durant les études, montre bien l'ampleur de cette pratique; cependant elle ne fait que commencer à faire état d'effets négatifs imprévus sur la formation. On se souvient qu'aux États-Unis plusieurs organismes du monde de l'éducation se sont prononcés en faveur du travail à temps partiel car on a cru que cette pratique permettrait l'acquisition d'habiletés qui faciliteraient l'intégration au marché du travail et à la vie adulte; habiletés que ni l'école, ni les emplois d'été (puisqu'on ne retient jamais cette dernière possibilité) ne semblaient développer. On a toutefois sous-estimé les conséquences possibles sur la socialisation et la scolarisation (Greenberger et Steinberg, 1986).

Il n'est donc pas étonnant qu'à ce jour on ne retrouve que peu de pistes de solution dans la littérature sur le sujet. Parmi les interventions suggérées, certaines visent à ramener l'attention des élèves sur la chose scolaire en contrant le phénomène. C'est une gageure pour le moins risquée car elle ne semble pas tenir compte des nouveaux modes de vie et des discours qui encouragent à s'investir non pas dans une seule mais dans plusieurs sphères d'activités. Plusieurs jeunes disent qu'il n'y a pas que l'école dans la vie; comme plusieurs adultes disent qu'il n'y a pas que le travail dans la vie. C'est aussi une voie d'intervention qui ne responsabilise pas la société face à ses institutions scolaires ni les institutions face à leur propre mission.

D'autres pistes d'intervention nous semblent davantage centrées sur les défis de l'école moderne et sur son adaptation aux personnes qui la fréquentent. Ces pistes nous semblent plus prometteuses.

Voyons-les quand même toutes, cela, un peu plus en détail.

1. Quelques pistes d'intervention

1.1 Accorder la priorité aux études

Une des principales critiques à l'égard du phénomène de l'emploi durant les études est que cette pratique détourne l'attention des élèves de leur travail scolaire. Conséquemment, on recommande à l'école de prendre des moyens pour que les élèves accordent la priorité à leurs études. Généralement on ne spécifie pas les moyens à prendre. Il arrive que l'on suggère d'être plus exigeant au plan de la demande d'étude; c'est d'ailleurs une des recommandations de Mc Neil (1984). On croit que, si l'école demande plus, les élèves seront obligés de consacrer moins de temps à l'emploi. Cette recommandation découle de la perception que les élèves travaillent parce qu'ils en ont le temps.

Effectivement l'école se doit d'être exigeante. Si elle veut offrir une formation de qualité et aider les élèves à relever les défis qui les attendent, elle doit demander du temps pour que les apprentissages se fassent. Mais en a-t-elle les moyens (tant en ce qui a trait aux ressources psychologiques que financières)? Pour être à la fois plus exigeante et donner droit à la réussite il faut encadrer et fournir un soutien à la démarche d'apprentissage. Exiger plus et remettre entièrement entre les mains des élèves la responsabilité de réussir ne mènera qu'à une augmentation de l'abandon scolaire.

Il faut aussi dire que les élèves accorderont une plus grande priorité à l'école quand l'éducation sera une priorité pour l'ensemble de la population. On ne peut demander aux jeunes de s'engager à fond dans une école qu'on ne cesse de blâmer.

Les fonctions de conseillance contribuent à définir et préciser l'orientation et aident les élèves à s'engager pleinement dans leur cheminement scolaire et à mieux réussir la transition de l'école au monde du travail. Mais plusieurs problèmes limitent sérieusement cette contribution.

Il y a d'abord l'inévitable dilemme par rapport à ce qu'on attend des personnes qui ont pour rôle de guider les élèves; faut-il modérer les élans et orienter en fonction des perspectives professionnelles et besoins du marché ou fournir l'assistance et l'information, toute l'information[1], qui amèneront les élèves à faire leurs propres choix?

---

[1] non seulement l'information sur les carrières mais aussi sur l'ensemble du monde du travail incluant les problèmes de chômage, les emplois dangereux, monotones, sous-rémunérés, les difficultés qu'ont certains groupes de personnes dans le monde du travail....

Dans son mémoire présenté au Conseil permanent de la jeunesse, le Mouvement Desjardins prend position en écrivant:

> *"Les jeunes doivent-ils se plier aux exigences des employeurs au point d'orienter leur carrière en fonction non pas de leurs intérêts et de leur curiosité personnels, mais bien des perspectives d'emploi que leur offre ou leur offrira le marché du travail? Poser la question, c'est presque y répondre. Si en effet un certain pragmatisme exige qu'on tienne compte du marché avant d'investir temps, argent et énergie dans certaines études ou dans certains apprentissages, on doit assurément souhaiter que le métier ou la profession corresponde aux talents et préférences de chaque personne".* (p. 13: voir Bisson et Lessard, 1990, pp.49-50)

C'est, à notre avis, l'optique à privilégier.

Le deuxième problème est que depuis leur création, les services de conseillance ont toujours été sous-financés. Conséquemment, bon nombre d'élèves ont peu accès à ces services (Bisson et Lessard, 1990; Grubb, 1989) et l'information disponible se limite généralement à celle qui est la plus facilement accessible. Il faut avoir la possibilité de multiplier les échanges avec le monde du travail et créer des banques d'emplois dans des domaines reliés au champs d'études, des banques de stages d'observation d'un ou quelques jours qui donneraient aux élèves l'occasion d'accompagner des travailleurs et travailleuses afin de mieux connaître la réalité professionnelle quotidienne et ses exigences.

On souhaite aussi que l'école développe des incitatifs qui feront en sorte de ne pas allonger le passage à chaque ordre d'enseignement (Fédération des associations de parents des cégeps du Québec, 1990). Pour le moment, on ne voit pas très bien quels pourraient être ces incitatifs. Demander aux personnes qui prennent plus de temps d'en assumer les coûts ou une partie des coûts? N'est-ce pas là une façon de remettre aux individus une responsabilité sociale et de défavoriser encore plus les défavorisés?

S'il fallait en venir là, il faudrait à tout le moins convenir du caractère orienteur des institutions scolaires car un des objectifs de l'éducation est d'aider chaque personne à découvrir ce qu'elle désire, ce à quoi elle peut prétendre et ce qui lui est dû (Bourdon et Bourriaud, 1982: voir De Landsheere, 1988). Cela n'est possible que dans une structure permettant l'orientation progressive et les changements de cap. Il faudrait aussi s'assurer que les cursus et l'organisation des études n'entravent pas le rythme.

Dans la lignée des interventions visant à prioriser les études mentionnons que des écoles de l'État de Washington[1] prennent entente avec les entreprises employeuses qui s'engagent à réduire les heures de travail si le rendement scolaire n'est pas satisfaisant. Il faudrait voir le résultat d'un tel programme.

C'est dans une perspective écologique du développement humain que d'autres visent surtout à raccrocher l'une à l'autre les deux sphères d'activités que sont le travail et l'école. Si on pouvait profiter de l'expérience du travail pour favoriser l'acquisition de connaissances et habiletés, peut-être réussirait-on mieux à relever le défi de la formation. C'est par un ensemble de moyens que l'on pourrait réaliser cet arrimage: programmes coopératifs, programmes d'emploi dans les institutions d'enseignement...

1.2 Programmes coopératifs et alternance études/travail

La pratique études/travail permet d'acquérir de l'expérience sur le marché du travail, mais il n'est pas évident que cette expérience, compte tenu des emplois généralement offerts aux élèves, contribue à développer le goût d'apprendre. Si les emplois étaient davantage reliés aux projets scolaires et professionnels et offraient plus de possibilités d'apprendre, la pratique études/travail susciterait probablement moins de tensions.

Plusieurs recommandent la création ou le développement de programmes coopératifs ou d'alternance études/travail (Heller et Heineman 1987; Mc Cartan, 1988; Fédération des associations de parents des cégeps du Québec, 1990; Stone III et al. 1990). Ces programmes semblent intéressants à plus d'un point de vue. En plus de faire le pont entre la classe et le travail, Heller et Heineman (1987) constatent que les programmes coopératifs aident à vérifier la pertinence du choix de carrière. Ils fournissent aux élèves qui ont plus de difficultés à se trouver un emploi, l'occasion de développer des habiletés de travail qui semblent leur manquer. Ils fourniraient aussi aux élèves des régions moins favorisées au plan de l'emploi, l'occasion d'acquérir de l'expérience. On l'a vu, les élèves sans emploi par défaut peuvent avoir des attitudes et comportements qui interfèrent avec leur cheminement scolaire.

C'est aussi une façon de diversifier les programmes et méthodes d'enseignement et de reconnaître par le fait même que la même approche ne peut convenir à tous. Rappelons que, selon De Landsheere (1988), la baisse du niveau moyen de connaissances et habiletés des élèves est inévitable quand on s'adresse à une majorité de la population sans modifier les programmes et méthodes d'enseignement.

---

[1] source: ABC World News Tonight, 5 janvier 1993.

La Fédération des associations de parents des cégeps du Québec (1990) encourage la création de programmes coopératifs pour la formation technique mais met en garde les collèges du risque que les jeunes deviennent de la main-d'oeuvre à bon marché au détriment de la main-d'oeuvre régulière.

Nous reviendrons sur cette mise en garde, pour le moment, ce sur quoi nous voulons insister c'est que toutes les formations devraient fournir des occasions de rencontrer et côtoyer des travailleurs et travailleuses de divers domaines; ceci, afin d'aider les élèves, à mieux saisir les caractéristiques et exigences des emplois, à mieux voir l'importance d'une solide formation de base, à découvrir que le marché du travail est plus souple qu'il ne le paraît au travers du cloisonnement des programmes d'études et à démystifier plusieurs professions. On peut penser à mille et un endroits de stage pour les élèves en sciences, en sciences humaines, en communication...

1.3 Création d'emplois à l'intérieur même des institutions scolaires

L'idée de développer des programmes d'emploi à l'intérieur même des institutions scolaires (Astin, 1985; Mc Cartan, 1988) semble particulièrement intéressante à cause de l'influence possible sur l'engagement scolaire. Le fait de travailler au collège favorise la communication non seulement avec les pairs mais aussi avec les membres du personnel. L'enrichissement de la vie institutionnelle ainsi obtenu aiderait à l'intégration et faciliterait la tâche des membres du personnel dans la réalisation de leur mission. Il peut s'agir d'assistance de recherche, de tutorat par les pairs et cetera. Il semble que seule l'université Concordia ait développé un tel programme et les résultats paraissent fort positifs (Coté, 1991).

1.4 L'emploi laboratoire

Les expériences de travail peuvent aider à découvrir comment l'emploi et les habitudes de consommation sont liés à des forces sociales économiques et politiques plus larges. Elles fournissent des situations concrètes pour l'observation d'une multitude de phénomènes liés à la santé, à la sécurité, aux relations inter-personnelles, aux rapports hommes-femmes, à la gestion de personnel, financière...

Nous sommes convaincu que plusieurs enseignantes et enseignants savent profiter des opportunités d'enseignement qu'offre la pratique études/travail. Toutefois, il y a peut-être lieu de penser à des actions concertées, à la création de cours et programmes axés sur l'ensemble des forces qui régissent la vie quotidienne, à la reconnaissance d'acquis de formation...

Ce sont là des actions qui mériteraient d'être expérimentées sérieusement pour bien vérifier si leurs résultats sont bien ceux attendus.

2. Vers une politique d'ensemble en matière de jeunesse

Précédemment nous avons mentionné que la Fédération des associations de parents des cégeps du Québec (1990) accompagne son encouragement à la création de programmes coopératifs d'une mise en garde contre le risque que les jeunes deviennent de la main-d'oeuvre à bon marché au détriment de la main-d'oeuvre régulière. N'est-ce pas exactement ce qui se passe avec la pratique études/travail? Le fait est déjà là, et absolument pas encadré!

Le nonde du travail se montre de plus en plus exigent au plan de la qualité de la formation de la main-d'oeuvre. Mais les secteurs qui ont largement développé et bénéficié de la pratique études/travail n'aident pas l'école à relever les défis de formation, bien au contraire. Il n'est plus possible de continuer à accepter une telle rupture entre les univers dans lesquels gravitent les jeunes.

Tant au Québec qu'aux États-Unis (Conseil québécois de la jeunesse: voir Bisson et Lessard, 1990; Grubb, 1989), on commence à penser qu'il faudra élaborer une politique d'ensemble en matière de jeunesse, politique qui structurerait non seulement l'école et la formation mais aussi et surtout le monde du travail et qui obligerait aussi la concertation entre les institutions sociales concernées par la jeunesse. À notre avis, une telle politique préserverait de l'intervention à la pièce qui, compte tenu des forces en présence, n'est pas la meilleure dans le dossier de la pratique études/travail.

CONCLUSION

Conclusion

Que dire de plus puisque nous avons conclu au fur et à mesure? Résumons quand même les principaux éléments du présent rapport et les principales recommandations émises.

Rappelons que la première partie du rapport est un essai de synthèse de la littérature récente sur le sujet. La seconde porte sur les effets de la pratique études/travail sur la qualité de la formation offerte; nous présentons les résultats d'une enquête exploratoire auprès de quelques enseignantes et enseignants de collèges. La troisième partie présente la démarche suivie dans l'enquête réalisée à l'hiver 1992 auprès de cégépiennes et cégépiens de différentes régions du Québec ainsi que les résultats obtenus.

Pour bien comprendre le phénomène de l'emploi durant l'année scolaire il faut considérer les forces sous-jacentes à son développement. Les récentes transformations sociales et économiques et les changements technologiques ont de profondes répercussions sur le monde du travail. Les exigences d'emploi sont à la hausse, forçant le prolongement des études et entraînant par le fait même la massification des institutions d'enseignement postsecondaire. Face à la mondialisation des marchés et à la libre concurrence qui se fait plus vive, dans plusieurs secteurs du monde du travail, on cherche à donner à l'entreprise plus de souplesse en développant l'emploi précaire et l'emploi à temps partiel. C'est à partir de cela que l'emploi durant les études prend l'ampleur que l'on connaît actuellement.

Au plan familial, les valeurs prisées, la stagnation et même la décroissance des revenus contribuent à faire en sorte que la pratique études/travail est encouragée. On croit que cette pratique aide au développement de l'autonomie. Mais les revenus tirés de cette pratique, même si généralement il ne servent qu'à l'élève, introduisent un peu plus de souplesse dans l'utilisation des autres revenus de la famille parce que l'élève qui travaille n'a tout de même pas à demander son argent de poche et à faire pression pour obtenir ceci ou cela.

Ce n'est pas nouveau que vers la fin de l'adolescence bon nombre de jeunes cherchent à entrer de plein pied dans le monde adulte et à participer à la vie active en passant de l'école au marché du travail. Or, plus les études se prolongent plus ce passage est retardé et plus on a l'impression de vivre une adolescence qui n'en finit plus. Et il faut poursuivre ses études si on veut se positionner par rapport au marché du travail. La pratique études/travail permet l'un et l'autre; on entre dans la vie active, on augmente son pouvoir de consommation, sans pour autant renoncer aux études qui sont la clé d'accès aux emplois de demain. Il ne faut tout de même pas croire que l'on acceptera d'un claquement de doigts les objectifs de formation autres que la préparation à la carrière. On continue essentiellement pour se préparer à la vie professionnelle, le reste est imposé. Et la littérature et bon nombre de commentaires fournis à la question 40 (voir annexe IV) montrent cela. Les sociétés modernes, très axées sur l'information de masse, provoquent

l'impression qu'on sait tout, que tout ce qui nous reste à apprendre c'est l'exercice d'un métier, d'une profession.

Bien sûr, les personnes les plus à l'aise avec l'école, les plus valorisées par l'école, celles qui sont encouragées à poursuivre parce qu'elles réussissent si bien, ne ressentent peut-être pas, justement à cause de cela, la même urgence à participer à la vie active.

Toute cette situation n'est pas sans provoquer certains malaises. Les différentes institutions sociales commencent par se blâmer l'une l'autre de la montée du phénomène. L'école est une nécessité mais ne semble trouver que peu d'appui social. Le monde du travail a des attentes formidables en ce qui a trait à la formation mais ne semble pas hésiter à mettre en péril la qualité de la formation par l'embauche de nombreux jeunes et par le temps de travail exigé d'eux.

Les différentes recherches sur le temps consacré à l'étude montre que bon nombre de jeunes ne consacrent pas à l'étude le temps qu'ils devraient y consacrer. A-t-on surestimé le temps nécessaire?

La répartition du temps est basé sur une estimation personnelle de l'utilité du temps consenti à chacune des activités qui s'offrent à l'élève et ce, en fonction des préférences, besoins objectifs et priorités à court, moyen et long terme. Le temps consenti à l'étude, au travail et aux autres activités dépend notamment des objectifs personnels de formation mais aussi du besoin d'entrer dans le monde adulte, d'acquérir une indépendance financière et de participer à la société de consommation. L'école, c'est important, mais il n'y a pas que cela dans la vie!

L'enquête exploratoire auprès d'enseignantes et enseignants montrent que plusieurs s'inquiètent des effets de la pratique études/travail sur la qualité de la formation offerte à l'enseignement collégial. Il faut poursuivre l'investigation pour obtenir un portrait plus complet des opinions et perceptions des personnes les mieux placées pour juger de la qualité de la formation donnée à l'enseignement collégial.

Notre enquête auprès d'élèves de l'ordre collégial, réalisée à l'hiver 1992, montre qu'à la dite session 52 pour cent des sujets travaillent tout en poursuivant leurs études et 16 pour cent ne travaillent pas parce qu'ils n'ont pas trouvé d'emploi. C'est 25 pour cent des sujets qui n'ont jamais travaillé durant leurs études secondaires et collégiales. La proportion d'élèves qui travaillent dépend grandement des possibilités d'emploi dans la région où ils étudient.

Diverses motivations poussent les élèves à travailler mais peu (à peine 10% des élèves au travail) disent devoir travailler principalement pour payer leurs études actuelles. Les filles sont aussi nombreuses que les garçons à travailler mais consacrent en moyenne un peu moins de temps au travail. Est-ce que les emplois généralement offerts aux filles comportent moins d'heures par semaine ou est-ce un choix personnel?

Malheureusement peu d'emplois ont un lien quelconque avec la formation suivie. Peu d'élèves travaillent au collège même ou ont un emploi dans un domaine apparenté au champ d'études.

Les élèves qui travaillent principalement pour payer leurs études actuelles consacrent à l'étude autant de temps que les élèves qui ne travaillent pas non pas parce qu'ils n'ont pas trouvé d'emploi. Ceux sans travail parce qu'ils n'en ont pas trouvé ont des attitudes et comportements qui ressemblent davantage à ceux des élèves au travail. Ceci permet de comprendre que l'influence de la pratique étude/travail ne peut être évaluée correctement à partir d'une simple comparaison des comportements et de la réussite des élèves qui travaillent à ceux qui ne travaillent pas.

Tant les analyses bivariées que multivariées montrent une relation entre la scolarité des parents, la réussite en fin d'études secondaires et les aspirations scolaires et entre le sexe, la réussite en fin d'études secondaires et les aspirations scolaires.

La situation occupationnelle en cinquième secondaire est aussi reliée à la réussite scolaire en fin d'études secondaires.

Le sexe et le degré de réussite en fin d'études secondaires sont en lien avec bon nombre de variables liées au cheminement scolaire à l'ordre collégial.

L'ensemble des résultats ne permet pas de conclure qu'il y a une relation significative entre la pratique études/travail et les aspirations scolaires, le fait d'avoir ou pas un but professionnel et la signification ou sens du travail.

Les résultats permettent de conclure que, comparativement aux autres élèves sans emploi, les élèves qui ne travaillent pas parce qu'ils n'ont pas trouvé d'emploi s'inscrivent à moins de périodes de cours et consacrent moins de temps à l'étude et ce, même à périodes de cours égales.

La situation de travailleur est liée à l'échec scolaire et par conséquent au prolongement des études.

Le temps consacré à l'emploi est lié à la perception de l'utilité des études, à l'engagement scolaire, et au nombre de périodes de cours auxquelles on s'inscrit.

Il y a donc une relation négative entre la pratique études/travail et le cheminement scolaire à l'enseignement collégial; relation qui est présente avant même l'entrée au cégep. Cette relation ne se limite pas à une simple question de temps consacré aux études et au travail.

Cette recherche, comme bien d'autres, permet de saisir la complexité du phénomène et des facteurs sous-jacents et l'influence de ces aspects sur la formation des cégépiennes et cégépiens.

Notre compréhension de la littérature et les résultats obtenus nous amènent à émettre un certain nombre de recommandations en rapport avec le phénomène durant l'année scolaire et le défi de formation que les institutions d'enseignement doivent relever.

Il ne s'agit pas de reprendre en détail toutes ces recommandations et l'ensemble des éléments qui, selon nous, les justifient. Il nous semble toutefois important de rappeler les principales.

D'abord à propos de l'orientation scolaire et professionnelle, à cause de la relation négative entre l'absence de but professionnel et l'engagement dans les études; à cause de la relation entre l'engagement, le temps consacré à l'étude et la réussite scolaire, il nous semble particulièrement important d'accorder une plus grande attention à la question de l'orientation scolaire et professionnelle des élèves de l'ordre collégial et ce, tant dans la conception des programmes d'études que dans tout ce qui concerne l'encadrement. Quand les études ont surtout pour but de préparer à la carrière, l'indécision professionnelle fait en sorte que les études n'ont pas beaucoup de sens.

La relation entre la pratique études/travail et le cheminement scolaire ne dégage pas l'école de sa responsabilité de rendre les études les plus intéressantes, motivantes et valorisantes possible. Il faut faire tous les efforts pour démontrer l'importance de la formation, toute la formation, et non pas seulement celle directement reliée à l'exercice d'un métier ou d'une profession. Il faut susciter l'engagement et faire des écoles de milieux riches en échanges. Il ne faut pas faire des écoles des institutions centrées avant tout sur l'organisation scolaire, les procédures et contrôles. Les différents groupes d'employées et employés à l'administration, à l'enseignement et aux services professionnels et de soutien dans l'éducation ont tout à perdre à s'accuser mutuellement des échecs du système. Il y a un énorme travail de concertation à faire pour tendre à un plus large consensus sur les objectifs de formation qu'il faut atteindre et sur les façons de relever le défi de formation.

Mais il faut encore plus. Il y a des efforts à faire pour que la grande majorité de la population québécoise développe une perception plus juste de l'importance de l'éducation dans le contexte socio-économique actuel et futur. Il faut comprendre que les jeunes et les enfants auront à évoluer dans un monde de plus en plus abstrait, monde qui exigera des connaissances multiples. Les emplois en industrie, bien rémunérés et qui ne demandent à peu près pas de qualification, c'est bien fini!

Il faut plus que de dire oui: "l'école c'est important" sans que cela ne se traduise en un appui ferme. Autrement, sans ces ressources psychologiques, on aura bien des difficultés à convaincre de s'engager à fond dans une école banalisée, dévalorisée. À ce chapitre les médias ont un rôle à jouer.

La perspective de rapprocher les deux mondes que sont le travail et l'école en est une qui mérite d'être considérée: programmes coopératifs, emplois au collège, stages en entreprises dans les services publics, et cetera. Une personne de 17 ans qui rêve d'enseigner aurait sûrement quelque chose d'intéressant à apprendre à observer et assister un enseignant ou une enseignante dans une classe du primaire, par exemple. Et cela est vrai pour tous les domaines. C'est là une façon de diversifier les méthodes d'enseignement et de reconnaître que la classe ne peut convenir à tous et toutes. En tout cas, il faudrait la peine d'essayer sérieusement, d'expérimenter.

Enfin, il est de moins acceptable que le monde du travail exprime des attentes énormes à l'égard de la formation alors qu'on n'hésite pas à la compromettre par l'embauche de nombreux jeunes et par le temps qu'on exige d'eux. Il faut tendre à une politique en matière de jeunesse. Les gouvernements et autres partenaires sociaux (monde des affaires, monde de l'éducation et autres groupes sociaux) doivent tendre à un projet qui englobe l'emploi, l'éducation et la formation de la main d'oeuvre.

RÉFÉRENCES

Allard, F., Béland, F., Laurendeau, G., Masson, N., Pelletier, S. (1983). Profil, besoins et attentes des étudiant(e)s du collège. Montréal: collège de Bois-de-Boulogne.

Arseneault, M. (1991). La semaine de 60 heures, L'Actualité 16, 2, 60-64.

Arseneault, M., Soucy, L. (1989). Analyse des données de l'enquête sur la situation du travail rémunéré chez les étudiants au cours de l'année 87-88. Ste-Thérèse: collège Lionel-Groulx.

Astin, A.W. (1985). Achieving educational excellence. San Francisco: Jossey Bass.

Astin, A. W. (1991). Assesment for excellence: the philosophy and practice of assesment and evaluation in higher education. New York: American counsil on Education / Mac Millan series.

Astin, A. W. (1992). TQM for general education: implications of a national study of student outcomes. Los Angeles: University of California.

Baby, A. (1991). La formation fondamentale et les deux écoles québécoises. Vie pédagogique, 74, 41-43.

Balthazar, L., Bélanger, J. (1989). L'école détournée. Montréal: Boréal.

Barton, P.E. (1989). Earning and learning: the academic achievement of high-school juniors with jobs. Princetown, N.J.: National Assessment of Educational Progress.

Beaudin, A. (1990). "L'emploi à temps partiel et les études, une réalité...". Communication dans le cadre de la session annuelle de perfectionnement des aides pédagogiques individuels.

Bee, R. H., Ronaghy, H. A. (1990). A time budget analysis of collegiate majors. College student journal, 24, 1, 72-77.

Bélisle, S Lapierre, M. (1990). Les tendances professionnelles au Québec: vers les années 2000. Ottawa: Emploi et Immigration Canada.

Bélisle, S., Chalifoux, G., Desnoyers, A., (1991). Emploi- avenir Québec: perspectives professionnelles des années 90. Ottawa: Emploi et Immigration Canada.

Bennet, K.P., Lecompte, M.D. (1990). The way schools work: a sociological analysis of education. White Plains: Longman.

Bernier, C. (1990). Le travail en mutation. Montréal: St-Martin.

Betcherman, G. (1991). Les changements dans la physionomie du travail. Conférence prononcée lors de la consultation nationale touchant l'orientation scolaire et professionnelle.

Bishop, J.H. (1992). Why U.S. students need incentives to learn. Educational leadership, Mars 1992.

Bisson, L. Lessard, C. (1990). Les couleurs de la jeunesse noir sur blanc. Québec: Les publications du Québec.

Blishen, B.R., Carroll, W.K., Moore, C. (1987). The 1981 socioeconomic index for occupations in Canada. Revue canadienne de sociologie et anthropologie, 24, 4.

Bloom, A. (1987). L'âme désarmée. Montréal: Guérin.

Blouin, A., Dufresne, J.P., Robitaille, J. (1975). L'abandon des études au cégep du Vieux-Montréal. Montréal: collège du Vieux-Montréal.

Bujold, C. (1989). Choix professionnel et développement de carrière. Boucherville: Gaétan Morin.

Bureau de la statistique du Québec (1986). Enquête sur le mode de vie des étudiants au niveau postsecondaire. Québec: gouvernement du Québec.

Chalifoux, G., Michel, (1990). Les perspectives d'emploi et les jeunes du secondaire et du collégial. Québec: Ministère de l'éducation et Emploi et Immigration Canada.

Charner, I., Fraser, B.S. (1988). Youth and work. Washington: Institut for educational leadership.

Choquette, M., Gagné, R. (1988). Étude et emploi. Montréal: collège de Rosemont.

Clarkson, Gordon, Caron, Bélanger, Woods, Gordon (1989). La clientèle de demain, 22.

Collectif de la revue (1984). Emploi et politiques économiques au Canada, Interventions économiques, 12-13, 91-108.

Commission des normes du travail (1985). Codification administrative de la loi et des règlements sur les normes du travail et de la loi sur la fête nationale. Québec: gouvernement du Québec.

Comité école et société, F.N.E.E.Q. (1988). La formation professionnelle, in CSN - FNEEQ -FEESP (Éds): Les cégeps ont-ils un avenir? Montréal: Boréal.

Comité de travail de l'école polyvalente Armand-Corbeil (1988).Résultats de sondage sur le travail étudiant 1987-88. Terrebonne: école polyvalente Armand-Corbeil.

Commission pédagogique (1988). Enquête sur la tâche réelle des étudiants(es). Québec: collège de Limoilou.

Conseil des collèges (1988). La réussite, les échecs et les abandons au collégial. Québec: gouvernement du Québec.

Conseil des collèges (1992). L'enseignement collégial: des priorités pour un renouveau de la formation. Québec: gouvernement du Québec.

Conseil économique du Canada (1991). La tertiarisation de l'économie: une polarisation des emplois. Au courant, 12, 1.

Conseil supérieur de l'éducation (1989). L'orientation scolaire et professionnelle: par delà les influences, un cheminement personnel. Québec: gouvernement du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation (1992a). Les nouvelles populations étudiantes des collèges et des universités: des enseignements à tirer. Québec: gouvernement du Québec.

Conseil supérieur de l éducation (1992b). En formation professionnelle: l'heure d'un développement intégré. Québec: gouvernement du Québec.

Cooper, H. (1989). Synthesis of research on homework. Educational leadership, novembre 1989, 85-91.

Coté, R. (1991). Concordia university work study program: year end evaluation report 1990-1991. Montréal: Concordia university

Crites, J.O. (1989). Career development in adolescence: theory, measurement and longitudinal finding, in David Stern, Dorothy Eichorn (Eds): Adolescence and work. Hilldale: L.E.A.

Dauphinais, P. (1991). Caractéristiques socio-économiques et valeurs des étudiants du cégep Montmorency. Laval: collège Montmorency.

De Landsheere, V. (1988). Faire réussir, faire échouer. Paris: P.U.F..

Desmond, D. W., Glenwick, D. S. (1987). Time-budgeting practices of college students: a developmental analysis of activity patterns. Journal of college student personnel, juillet 1987, 318-322.

Des Roberts, G. (1989). Les 13-24 ans forment un segment tiraillé. Les Affaires, 25 février.

Dubuc, A. (1992). L'appauvrissement des familles, symbole d'échec. La Presse, 3 janvier.

Ducharme, R., Bois, Y, (1990). Les caractéristiques socio-affectives des élèves du collégial. Rapport d'étape (document de travail). St-Jérôme: collège de St-Jérôme.

Ducharme, R., Terrill, R., (1993). Analyse descriptive de certaines caractéristiques des étudiantes et étudiants qui arrivent au collégial. Montréal: SRAM.

Duval, M. (1992). Facteurs influençant les résultats scolaires et les heures d'étude. Rouyn-Noranda: collège de l'Abitibi-Témiscamingue.

Duval, M. (1992). Formules pédagogiques, pratiques pédagogiques et soutien offert aux élèves par les enseignants et enseignantes du collège de l'Abitibi-Témiscamingue. Rouyn-Noranda: collège de l'Abitibi-Témiscamingue.

Fédération des associations de parents des cégeps du Québec Inc. (1990). Mémoire sur les priorités de développement de l'enseignement collégial, vers l'an 2000. Présenté au Conseil des Collèges dans le cadre de la consultation sur les priorités de l'enseignement collégial.

Fédération des cégeps et Conseil du patronat du Québec (1990). Actes du colloque "Les cégeps et le monde de l'entreprise". Montréal: Fédération des cégeps.

Fréchette, L. (1987). Rapport final portant sur les étudiants et étudiantes en difficulté d'apprentissage au collège Ahuntsic. Montréal: collège Ahuntsic.

Gareau, R. (1987). La condition étudiante au cégep. Théma, 2, 3.

Gareau, R. (1990). Travailler pendant les études au cégep. Montréal: collège Ahuntsic.

Green, G., Jacques, S.N. (1987). The effect of part-time employment on academic achievement. Journal of Educational Research, 80, 6, 325-329.

Greenberger, E. (1988). Working in teenage America, in Jeylan T. Mortimer, Kathryn M. Borman, (Eds): Work experience and psychological development through the life span. Colorado: Westview Press.

Greenberger, E., Steinberg, L. (1986). When Teenagers Work. New York: Basic Books.

Grégoire, R., Turcotte, G., Dessureault, G. (1986). Étude de la pratique professionnelle des enseignants et enseignantes de cégep. Québec: gouvernement du Québec.

Grubb, W.N. (1989). Preparing youth for work, in David Stern and Dorothy Eichorn (Eds): Adolescence and Work. Hilldale: L.E.A..

Grubb, W.N. (1992). Giving high schools an occupational focus. Educational leadership, mars 1992.

Hamel, H. (1989). Enquête sur les conditions d'études et de vie des étudiants de l'université Laval. Québec: université Laval.

Hansen, D. A., Johnson, V.A. (1989). Classroom lesson strategies and orientations toward work, in David Stern, Dorothy Eichorn (Eds): Adolescence and work. Hillsdale: LEA.

Heller, B.R., Heinemann, H.N. (1987). The impact of structured and non-structured work experiences on college students' attitudes, values and academic performance. Journal of Cooperative Education, XXIII, 3, 19-32.

Holmes, J., Silverman, E. L. (1992). J'ai des choses à dire... écoutez-moi! Ottawa: CCCSF.

Hosmer, D.W., Lemeshow, S. (1989). Applied logistic regression. New York: John Wiley and Sons.

Hotchkiss, L. (1986). Work and schools - complements or competitors? in Kathryn M. Borman, Jane Reisman (Eds): Becoming a worker. Norwood: Ablex.

Howe, R. (1991). Quelques indices sur les pratiques d'étude: un regard sur les réponses fournies au PERPE. Actes du 11e colloque. Association québécoise de pédagogie collégial, pp.39-40.

Industrie science et technologie du Canada (1991). La petite entreprise au Canada. Ottawa: gouvernement du Canada.

Jones, G.H. (1990). Relationship of entering students' values to academic achievement and persistence in college. College Student Journal, 24, 4, 353-355.

Lalancette, J.H. (1989). Le travail à temps partiel rémunéré pendant l'année scolaire des étudiants et étudiantes des quatre cégeps de la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean. A.P.A.P.I.

Lamonde, J. (1984). La réussite scolaire au collégial. Québec: gouvernement du Québec.

Landry, F. (1991). Mondialisation et éducation, La revue du cégep de La Pocatière, 3, 2, 16-18.

Lapointe, J. (1991). Le travail à temps partiel des élèves de 4e et 5e secondaire pendant leurs études, recension des écrits. Les cahiers du Labraps, 9.

Legault, J. (1991). Ces phrases que j'entends et qui me font peur, R et D...et plus, 6, 4, 1-6.

Lemelin, C. (1984). Interprétation de la corrélation éducation-revenu. L'Actualité économique, 10, 2, 223-239.

Lemyre-Desautels, D., La Boissière, J., Charland, M. (1991). L'orientation des finissant(e)s de la cinquième secondaire de juin 1989 et de juin 1990. Montréal: CÉCM.

Lepage, B. (1990). Les aspirations des jeunes québécois et québécoises à l'aube d'une nouvelle décennie. Communication au colloque annuel de l'Acces.

Lévesque, G. (1987). Les études et le travail... Quel dilemne. Québec: collège Mérici.

Levesque, M., Sylvain, L. (1982). Après l'école secondaire: étudier ou travailler, choisit-on vraiment? Québec: Conseil supérieur de l'éducation.

Levesque, M., Pageau, D. (1990). La persévérance aux études: la conquête de la toison d'or ou l'appel des sirènes. Québec: gouvernement du Québec.

Marchon, M. (1991). Pas de prospérité sans rigueur. Commerce, 93e année, 4, 78-82.

Marsh, H.W. (1991). Employment during high school: character building or a subversion of academic goals? Sociology of Education, 64, july, 172-184.

Mc Cartan, A.M. (1988). Students who Work, Change, 20, 5, 11-20.

Mc Neil, L.M. (1984). Lowering expectations: the impact of student employment on classroom knowledge. Wisconsin center for educational research: program report.

Mc Neil, L.M. (1986). Contradictions of control. New York: Routledge and Kegan Paul.

Ministère des affaires internationales (1991): Le monde pour horizon. Québec: gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation (1992). Indicateurs sur la situation de l'enseignement primaire et secondaire 1992. Québec: gouvernement du Québec.

Morazain, J. (1990). Le Québec à l'heure des choix, Le Devoir, cahier spécial du 26 octobre 1990, 9 et 12.

Mortimer, J.T., Finch, M.D. (1986). The effect of part-time work on adolescent self-concept and achievement, in Kathrin M. Borman, Jane Reisman (Eds): Becoming a worker. Norwood: Ablex.

Mortimer, J.T., Yamoor, C. (1987). Interrelations and parrallels of school and work as sources of psychological development. Research in the sociology of Education and Socialization, 7, 221-246.

Norusis, M.J. (1990). SPSS/PC + Advanced Statistics 4.0. Chicago: SPSS Inc.

O'Neil, J. (1992). On education and economy: a conversation with Marc Tucker. Educational leadership, mars 1992.

Origlia, D., Ouillon, H. (1980). L'adolescent. Paris: ESF.

Perron, J. (1981). Valeurs et choix en éducation. St-Hyacinthe: Edisem.

Perrot, J. (1986). Modes de vie, emplois du temps et réussite universitaire. Paris: Cnous.

Perrot, J. (1988). L'influence de l'utilisation du temps sur la réussite scolaire: une revue de la littérature. Montréal: UQAM (Labrev).

Phillips, S., Sandstrom, K. L. (1990). Parental attitudes towards youth work. Youth and Society, 22, 2, 160-183.

Poirier, D. (1990). Les conditions de vie et d'études des étudiantes et étudiants de premier cycle à temps complet à l'UQAM. Mémoire de maîtrise en sociologie.

Price Waterhouse (1990). Recherche qualitative sur les décrocheurs. Ottawa: gouvernement du Canada.

Reid, F.P. (1990). La formation fondamentale des cégépiens: une évaluation par leurs professeurs. Québec: collège François-Xavier-Garneau.

Renaud, J., Bernard, P., Berthiaume, M. (1980). Éducation, qualification professionnelle et carrière au Québec. Sociologie et Sociétés, XII, 1, 23-51.

Riche, N. (1991). The future of worklife in Canada: whose responsibility? Connat, 1991, 186-189.

Roy, C. (1989). Le rendement scolaire des étudiants avec emploi versus étudiants sans emploi. Québec: collège de Lévis-Lauzon.

Schetagne, J.P. (1991). Le travail rémunéré: étude exploratoire de son effet sur la charge horaire et les notes des étudiants de psychologie du collège de Maisonneuve. Montréal: collège de Maisonneuve.

Schill, W.J., Mc Cartin, M. Meyer, K. (1985). Youth employemnt: its relations to academic and family variables. Journal of Vocational Behavior, 26, 155-163.

Service de la recherche du collège Lionel-Groulx (1987). Rapport synthèse d'une enquête menée auprès d'échoueurs de collégial I des années 1983 à 1986. Ste-Thérèse: collège Lionel-Groulx.

Simonnot, F. (1992). Les affres du chômage. Plan, 29, 2, 12-14.

Smith, C. (1991). Les adultes atteints de troubles d'apprentissage. Ottawa: Association canadienne - Troubles d'apprentissage.

Sorécom Inc. (1988). Sondage auprès de étudiants de cégeps: faits saillants.

Souque. J.P. (1988). La demande sociale pour la culture scientifique et technique, in CSN - FNEEQ - FEESP (Éds): Les cégeps ont-ils un avenir? Montréal: Boréal.

SRAM, (1992). Cégeps, petit guide pour partir du bon pied. Montréal: SRAM

St-Louis, S., Vigneault, M. (1982). Questionnaire d'identification de perceptions individu-environnement. Laval: collège Montmorency.

St-Louis, S., Vigneault, M. (1983). Questionnaire d'identification de perceptions individu-environnement: manuel d'utilisation. Laval: collège Montmorency.

St-Onge, M. (1991). L'étude: quel problème!? Actes du 11 e colloque. Association québécoise de pédagogie collégiale.

Statistique Canada (1991). Enquête auprès des sortants. Ottawa: Stat. Can.

Steinberg, L. et al. (1988). Noninstructional influence on high school student achievement: the contribution of parents, peers, extracurricular activities and part-time work. Washington: Office of Educational Research and Improvement.

Stern, D., Eichorn, D. (1989). Adolescence and work. Hilldale: L.E.A..

Stern, D., Stone III, J.R., Hopkins, C., Mc Milion, M. (1990). Quality of students' work experience and orientation toward work. Youth and Society, 22, 2, 263-282.

Stern, D., Nakata, Y. (1991). Paid employment among U.S. college students. Journal of Higher Education, 62, 1, 25-43.

Stone III, J.R., Stern, D., Hopkins, C., Mc Million, M. (1990). Adolescents' perception of their work: school supervised and non-supervised. Journal of Vocational Education Research, 15, 2, 31-53.

Tabachnich, B.G., Fidell L.S. (1989). Using multivariate statistics. New York: Harper Collin's.

Terrill, R. (1986). Les liens entre la réussite au secondaire et la réussite au collégial. Montréal: SRAM.

Terrill, R. (1988). L'abandon scolaire au collégial. Montréal: SRAM.

Thibaud, P., Raynaud, P. (1990). La fin de l'école républicaine. Paris: Calmann-Lévy.

Tinto V. (1990). Principes à la base des programmes visant une augmentation du taux de persévérence. Conférence prononcée à l'UQAM.

Tremblay, D.G. (1990). L'emploi en devenir. Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.

Vanasse, D. (1990). Les diplômés B.A.A. - jour 1989 sur le marché du travail six mois environ après la fin de leurs études. Montréal: École des H.É.C.

Vigneault, M., St-Louis, S. (1987). Que s'est-il passé? Laval: collège Montmorency.

Vigneault, M. (1987). L'emploi durant l'année scolaire et la réussite des études. Laval: collège Montmorency.

Vigneault, M. (1991). Analyse exploratoire de l'influence de l'emploi rémunéré durant l'année scolaire sur la qualité de la formation et des apprentissages. Laval: collège Montmorency.

Villeneuve, E. (1992). L'emploi étudiant et ses implications sur la réussite scolaire au cégep. Conférence prononcée à Québec lors de la rencontre cégep-secondaire en novembre 1992.

Wilson, A.B. (1989). Dreams and aspirations in the status attainment model, in David Stern, Dorothy Eichorn (Éds) Adolescence and work. Hilldale: L.E.A..

Wirtz, P.W. and others (1987). Employment while in high school: are teachers, guidance counselors, and parents misguiding academically-oriented adolescents. Washington: George Washington university.

York, G. (1992). Family life: not enough money, too much stress, The globe and mail, 3 janvier.

ANNEXE I

INSTRUMENT D'ENQUÊTE AUPRÈS DES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS

Sondage...

...à propos de l'influence de l'emploi rémunéré durant l'année scolaire sur la qualité de la formation et des apprentissages.

Introduction

Les recherches récentes sur le phénomène de l'emploi rémunéré durant l'année scolaire montrent que bon nombre d'élèves inscrits à l'enseignement collégial comblent un emploi durant l'année scolaire. Ils y consacreraient en moyenne autour de 16 heures par semaine.

À ce jour nous connaissons peu de choses de l'effet du phénomène sur les institutions et la qualité de la formation offerte. Les enseignants et les enseignantes sont certainement les mieux placés pour apprécier cet aspect parce qu'ils préparent et donnent les cours et évaluent les apprentissages. C'est donc dans le but de recueillir des perceptions sur cette facette du phénomène que le présent sondage vous est aujourd'hui proposé. Votre collaboration est essentielle à la compréhension de cet aspect de la question.

Permettez-moi de préciser que **vous n'avez pas à vous identifier**. L'anonymat le plus complet doit être respecté.

Merci bien,

Marcel Vigneault.

...verso

1- À votre avis, le phénomène de l'emploi durant l'année produit-il des effets négatifs sur la qualité de la formation offerte à l'enseignement collégial?

Oui _____

Non _____

Je ne sais pas _____

2- Si vous avez répondu affirmativement à la question précédente veuillez décrire le plus concrètement possible ces effets négatifs:

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

3- Actuellement vous enseignez surtout au niveau des..? (encerclez le chiffre approprié)

- cours obligatoires (français, philosophie, éducation physique) = 1
- cours de concentration (formation pré-universitaire) = 2
- cours de spécialité (formation technique) = 3
- cours complémentaires = 4

Merci!

Annexe II

Le questionnaire d'enquête auprès des élèves

Enquête sur les cheminements scolaires des étudiants et étudiantes des cégeps

Ce sondage est effectué auprès d'étudiants et d'étudiantes de plusieurs collèges et porte sur leur cheminement scolaire.

Les résultats de ce sondage aideront les cégeps à mieux comprendre les besoins et préoccupations des cégépiens et cégépiennes en regard de leur cheminement scolaire et ainsi à mieux organiser les services et programmes d'études.

Nous aimerions donc connaître vos opinions et expériences. **Soyez tout à fait assuré-e de la plus stricte confidentialité de vos réponses.**

Nous vous demandons uniquement de bien suivre les directives et de répondre le plus sincèrement possible.

Indiquez vos réponses en entourant le chiffre approprié ou en cochant la case correspondant à votre opinion.

Sixième version, 03 janvier 1992
Marcel Vigneault

(ne rien inscrire dans la marge)

CODE D'ORGANISME □□□□□□ (1-6)
numéro séquentiel □□□□ (7-10)

1. Votre âge....(*indiquez le chiffre approprié dans la case prévue*) . □□ (11-12)

2. Sexe....(*cochez la case appropriée*) féminin ..... 887 □ (13)
masculin ..... 765 □ (14)

3. Lieu de résidence: présentement, vous habitez....(*indiquez le chiffre approprié dans la case de droite*)
1. à la maison familiale ..... 1105 □ (15)
2. en appartement 377
3. en pension 51
4. dans ma propre résidence 40
5. autre (précisez) 72

4. Occupation (profession ou métier) de votre père

_____

5. Occupation (profession ou métier) de votre mère

_____

6. Quel est le niveau de scolarité de votre père et de votre mère (*indiquez le chiffre correspondant au niveau atteint même si pas complété*)

	père	mère	
1. primaire (6-7 ans d'études)	269	222	père □ (16)
2. secondaire (jusqu'à 11-12 d'études)	511	693	
3. collégial (jusqu'à 13-14 ans d'études)	254	336	mère □ (17)
4. universitaire	399	231	
5. je ne sais pas	188	156	

7. Au meilleur de votre connaissance, quel est le revenu total de vos parents (père + mère) pour une année? (*indiquez le chiffre approprié*)

1. de 0 à 19 999$ 126 □ (18)
2. de 20 000$ à 39 999$ 360
3. de 40 000$ à 59 000$ 439
4. 59 000$ et plus 413
5. je ne sais pas 307

8. Quel est votre lieu de naissance? (*indiquez le chiffre approprié*)

1. au Québec	1513 ☐	(19)
2. ailleurs	139 ☐	

9. Langue parlée à la maison? (*indiquez le chiffre approprié*)

1. français	1537 ☐	(20)
2. anglais	11	
3. autre _____	102	

10. Vous avez terminé votre diplôme d'études secondaires en quelle année? 19☐☐ (21-22)

ou

pas encore obtenu	43 ☐	(23)
études secondaires à l'étranger	16 ☐	(24)

11. En cinquième secondaire, vos notes se situaient la plupart du temps autour de ....(*indiquez le chiffre approprié*)

1. 80% et plus (ou des A et B)	529 ☐	(25)
2. 70 à 79% (ou des C)	840	
3. 60 à 69% (ou des D)	248	
4. en bas de 60% (ou des E)	3	
5. ne s'applique pas	10	

12. Votre programme d'études actuel:

---

numéro du programme si vous le connaissez: ☐☐☐.☐☐ (26-30)

il s'agit d'un programme de formation: (*indiquez le chiffre approprié*)

1. générale	1079 ☐	(31)
2. professionnelle	562	

ce programme correspond à votre ....(*cochez*)

1re choix	1358 ☐	(32)
2e choix	243 ☐	(33)
3e choix	32 ☐	(34)

présentement, vous êtes en ....(*cochez*)

première année	795 ☐	(35)
deuxième année	711 ☐	(36)
troisième année	141 ☐	(37)

13. En comptant la présente session, au total, combien de session avez-vous fait jusqu'à maintenant à l'enseignement collégial (considérez toutes les sessions sauf celles d'été)? ..... □ (38)

14. En excluant la présente session et les sessions d'été, combien de session vous reste-t-il à faire pour obtenir votre diplôme d'études collégiales? (*indiquez le chiffre approprié*)

01. aucune (je termine à cette session ou à l'été)	349 □□	(39-40)
02. une session	168	
03. deux sessions (un an)	468	
04. trois sessions	170	
05. quatre sessions (deux ans)	241	
06. cinq sessions	66	
07. six sessions (trois ans)	90	
08. sept sessions ou plus	19	
09. je ne le sais pas combien de session	46	
10. je n'ai pas l'intention de compléter mon D.E.C. (*précisez la raison ici bas puis passez à la question 16*)	35	

Si vous avez répondu que vous n'avez pas l'intention de compléter votre D.E.C., quelle en est la raison? (*indiquez le chiffre approprié*)

1. je vais étudier dans une autre province et j'en ai pas besoin	4 □	(41)
2. je vais m'inscrire dans un programme professionnel au secondaire	4	
3. je vais m'inscrire à un programme intensif dans un collège (ou école) privé	7	
4. je vais sur le marché du travail	1	
5. j'ai des problèmes financiers	1	
6. j'ai des problèmes de santé	1	
7. autre (*précisez*) _____	17	

15. En considérant toutes les sessions que vous avez faites et qu'il vous reste à faire (mais en excluant les sessions d'été), si vous faites ou prévoyez faire vos études collégiales en plus que deux ans (si vous êtes au secteur général) ou plus que trois ans (si vous êtes au secteur professionnel), quelles en seraient les clauses? (*cochez la ou les cases appropriées*)

01. je pense compléter mon D.E.C. dans le temps prévu	857 ☐	(42)
02. je ne prévois pas compléter mon D.E.C.	28 ☐	(43)
03. j'ai changé (ou je prévois changer) de programme	334 ☐	(44)
04. j'ai dû faire (ou je dois faire) des cours d'appoint	95 ☐	(45)
05. je dois reprendre un ou des cours de mon programme	262 ☐	(46)
06. je m'inscris à moins de cours pour mieux réussir	167 ☐	(47)
07. je m'inscris à moins de cours à cause de responsabilités familiales	39 ☐	(48)
08. à cause de mon travail, je prends moins de cours	122 ☐	(49)
09. je m'inscris à moins de cours pour avoir le temps de pratiquer d'autres activités (sports, loisirs, ...)	67 ☐	(50)
10. à cause de raisons de santé, je dois faire mes études en plus de temps	23 ☐	(51)
11. je m'inscris à moins de cours parce que j'ai des difficultés d'apprentissage	38 ☐	(52)
12. autre _____	69 ☐	(53)

Si vous avez coché plus d'une cause, y en a-t-il une plus importante?

Oui (*indiquez laquelle*)	☐☐	(54-55)
Non	☐	(56)

16. Votre choix de carrière est-il fait? (*cochez*)

Oui	1167 ☐	(57)
Non	467 ☐	(58)

Si oui, lequel: _____

17. Quel niveau d'études avez-vous l'intention de compléter? (*indiquez le chiffre approprié*)

1. D.E.C. (diplôme d'études collégiales)	415 ☐	(59)
2. universitaire	1045	
3. je ne sais pas	168	
4. autre _____	18	

Si vous avez l'intention d'aller à l'université, vous comptez compléter un .... (*indiquez le chiffre approprié*)

1. certificat universitaire (une année universitaire)	63 ☐	(60)
2. baccalauréat universitaire (généralement trois ans)	341	
3. maîtrise universitaire (généralement deux ans après le baccalauréat)	133	
4. doctorat universitaire (généralement deux ans après la maîtrise)	47	
5. au moins un baccalauréat universitaire puis je déciderai si je poursuis plus loin	461	
6. je ne sais pas	160	
7. autre _____	26	

18. Si vous planifiez poursuivre vos études après l'obtention de votre D.E.C. (diplôme d'études collégiales), combien d'années prévoyez-vous faire pour compléter le diplôme envisagé?

Nombre d'années	☐	(61)
ou		
je ne sais pas (*cochez*)	607 ☐	(62)

19. Votre horaire de cours de la présente session (Hiver '92) comporte combien de périodes de classe? (les périodes sont généralement de 50 minutes, considérez tous vos cours même ceux abandonnés) ☐☐ (63-64)

20. Et vous êtes inscrit-e à combien de cours au collège à cette session? (Hiver '92, considérez tous les cours, même ceux abandonnés) ☐ (65)

21. À la présente session, vous prévoyez réussir combien de cours? ☐ (66)

22. À la session précédente (Automne '91), vous étiez inscrit-e à combien de cours au collège?

nombre de cours	☐	(67)
je n'étais pas au collège (cochez si c'est le cas)	75 ☐	(68)

23. Si vous étiez à l'enseignement collégial à la session précédente (Automne '91)

vous avez réussi combien de cours? (*indiquez le chiffre approprié, 0 à x..*) ☐ (69)
vous avez abandonné combien de cours? ☐ (70)
vous avez échoué combien de cours? ☐ (71)

24. Quelle est votre opinion à l'égard de vos résultats scolaires au cégep? (*indiquez le chiffre approprié*)

1. très satisfait-e	198 ☐	(72)
2. satisfait-e	878	
3. insatisfait-e	415	
4. très insatisfait-e	112	
5. je ne sais pas	33	

25. Les questions qui suivent ont trait à des pensées, réflexions que la plupart des cégépiens et cégépiennes peuvent avoir au sujet de leurs études et de leur avenir sur le marché du travail après les études.

Vous devez indiquer si vous êtes en accord ou en désaccord avec chacun des énoncés en encerclant le chiffre approprié.

Exemples

A) Je sais ce que je veux faire plus tard 1 2 3 4 5
(*Si vous êtes tout à fait en accord avec cet énoncé, vous encerclez le chiffre 5*)

B) Je ne me connais pas 1 2 3 4 5
(*Si vous êtes tout à fait en désaccord avec cet énoncé, vous encerclez le chiffre 1*)

(*En pensant à vos études et à votre future carrière sur le marché du travail, répondez le plus spontanément possible, sans vous préoccuper de vos réponses précédentes*)

Tout à fait en accord	=	5
En accord	=	4
Neutre ou indécis	=	3
En désaccord	=	2
Tout à fait en désaccord	=	1

1. Le travail sera pour moi un bon moyen d'utiliser mon potentiel	1 2 3 4 5	(73)
2. Je me sens actif dans mes études	1 2 3 4 5	(74)
3. Je vois mal l'utilité de ce que j'apprends à l'école	1 2 3 4 5	(75)
4. Je trouve mes études intéressantes	1 2 3 4 5	(76)
5. Le travail, c'est "plate"	1 2 3 4 5	(77)
6. J'ai la volonté de bien réussir à l'école	1 2 3 4 5	(78)
7. Mes études m'aident à élaborer mes projets d'avenir	1 2 3 4 5	(79)
8. J'aime mes cours	1 2 3 4 5	(80)
9. Le travail contribuera à me rendre heureux dans la vie	1 2 3 4 5	(81)
10. Je ne consacre pas le temps qu'il faut à mes études	1 2 3 4 5	(82)
11. En fait, l'école c'est une perte de temps	1 2 3 4 5	(83)
12. Je trouve mes études agréables	1 2 3 4 5	(84)
13. Le travail représente l'esclavage	1 2 3 4 5	(85)
14. Je suis très motivé-e à l'école	1 2 3 4 5	(86)
15. Mes études contribuent beaucoup à développer mes capacités	1 2 3 4 5	(87)
16. L'école c'est "plate"	1 2 3 4 5	(88)

Les trois questions qui suivent portent sur l'étude en dehors des heures de cours. L'étude comprend toutes les activités scolaires (à l'exception des périodes de classe) c'est-à-dire la lecture, les travaux, les révisions des notes de cours, consultation des professeurs...

26. En moyenne, en dehors des heures de classe, combien d'heures par semaine consacrez-vous à vos études? (*indiquez le chiffre approprié*)

1. 0 à 3 heures	188 ☐	(89)
2. 4 à 6 heures	353	
3. 7 à 9 heures	284	
4. 10 à 12 heures	286	
5. 13 à 15 heures	238	
6. 16 à 18 heures	147	
7. 19 à 21 heures	74	
8. 22 heures ou plus	74	

27. Consacrez-vous environ le même nombre d'heures à chaque semaine à vos études? (*cochez*)

oui	782 ☐	(90)
non	869	(91)

28. Toujours au sujet du temps que vous consacrez à vos études, suivez-vous à chaque semaine un horaire d'études régulier (*par exemple les lundis en soirée, les mardis en après-midi et les dimanches en avant midi...*)?

oui	594 ☐	(92)
non	1056 ☐	(93)

29. À la session Automne '91, combien d'heures par semaine travailliez-vous (*emploi rémunéré, si variable indiquez une moyenne*)?

0 heure (*cochez*)	663 ☐	(94)
ou nombre d'heures	☐☐	(95)

30. Actuellement, combien d'heures travaillez-vous (emploi rémunéré) par semaine (*si variable, indiquez une moyenne*)?

0 heure, je n'ai pas d'emploi (*cochez et passez à la question 36*)	790 ☐	(97)
ou nombre d'heures	☐☐	(98-99)

31. Pour la semaine dernière, veuillez indiquer votre horaire d'emploi rémunéré en indiquant à chaque partie de journée la nombre d'heures que vous avez travaillé:

entre	8 h et 16 h	16 h et 24 h	24 h et 8 h	
lundi	_____	_____	_____	(100-102)
mardi	_____	_____	_____	(103-105)
mercredi	_____	_____	_____	(106-108)
jeudi	_____	_____	_____	(109-111)
vendredi	_____	_____	_____	(112-114)
samedi	_____	_____	_____	(115-117)
dimanche	_____	_____	_____	(118-120)

cochez ici si vous n'avez pas travaillé la semaine dernière ☐ (121)

32. Qu'est-ce qui vous motive à travailler durant vos études: (*cochez*)

1. payer mon logement (ou pension)	132 ☐	(122)
2. payer ma nourriture (et/ou celle de ma famille)	132 ☐	(123)
3. pour acquérir de l'expérience de travail	467 ☐	(124)
4. payer mes études actuelles (ou matériel scolaire)	423 ☐	(125)
5. pour économiser afin de payer mes études futures	325 ☐	(126)
6. pour ne pas dépendre des autres financièrement	554 ☐	(127)
7. payer mes projets de voyage	279 ☐	(128)
8. pour faire comme mes ami-e-s	9 ☐	(129)
9. payer mes dépenses d'automobile (ou moto)	385 ☐	(130)
10. payer mes loisirs et sorties	733 ☐	(131)
11. me payer les vêtements que je veux	572 ☐	(132)
12. afin de pouvoir pratiquer des sports (exemple: ski, voile, plongée, équitation...)	395 ☐	(133)
13. on est mieux considéré-e quand on travaille	65 ☐	(134)
14. pour payer mon transport	297 ☐	(135)
15. pour me payer de l'équipement électronique	72 ☐	(136)
16. mes parents tiennent à ce que je travaille	81 ☐	(137)
17. pour faire des placements	226 ☐	(138)
18. autre (précisez) _____	65 ☐	(139)

Si vous avez coché plusieurs raisons, y en a-t-il une plus importante?

oui, laquelle? ☐☐ (140-141)
non, cochez ☐ (142)

33. Votre travail rémunéré ... (*cochez la case appropriée*)

	OUI	NON	
est relié à votre programme d'études	77 ☐	☐	(143-144)
s'effectue dans votre collège	34 ☐	☐	(145-146)
vous permet d'étudier sur vos heures de travail	128 ☐	☐	(147-148)

34. À quel âge avez-vous commencé à avoir un emploi rémunéré durant l'année scolaire? ☐☐ (149-150)

35. Quel est votre emploi actuel (du principal si vous en avez plus d'un)?

_____

(passez à la question 37)

36. Qu'est-ce qui explique que vous n'ayez pas d'emploi durant l'année scolaire? (*cochez*)

1. ma situation financière me le permet	247 ☐	(151)
2. je n'ai pas trouvé d'emploi	283 ☐	(152)
3. mes parents refusent que je travaille	44 ☐	(153)
4. mes études ne me permettent pas de consacrer du temps à un emploi	354 ☐	(154)
5. raisons de santé	24 ☐	(155)
6. je préfère consacrer mon temps à d'autres activités (politiques, sociales, culturelles, sportives, communautaires, ...)	207 ☐	(156)
7. je préfère consacrer tout mon temps à mes études	302 ☐	(157)
8. j'ai un emploi durant l'année scolaire	12 ☐	(158)
9. autre (*précisez*) _____	114 ☐	(159)

Si vous avez coché plus d'une raison, y en a-t-il une plus importante?

oui, (laquelle?) ☐ (160)
non, (*cochez*) ☐ (161)

37. Pour chacune des années scolaires suivantes avez-vous eu un emploi à temps partiel durant la majeure partie de l'année scolaire? (*cochez la case appropriée*)

(*vous arrêtez au niveau où vous êtes rendu actuellement*)

	oui	non	
1. secondaire I	☐	☐	(162-163)
2. secondaire II	☐	☐	(164-165)
3. secondaire III	☐	☐	(166-167)
4. secondaire IV	☐	☐	(168-169)
5. secondaire V	☐	☐	(170-171)
6. collégial I	☐	☐	(172-173)
7. collégial II	☐	☐	(174-175)
8. collégial III	☐	☐	(176-177)

38. Êtes-vous engagé(e) dans une ou des activités personnelles ou de groupe (comme par exemple la pratique d'un sport, chorale, musique, théâtre, bénévolat, soins à une personne malade, responsabilités familiales, ...)?

oui	826 ☐	(178)
non	818 ☐	(179)

Si oui, précisez l'activité et indiquez le nombre d'heures par semaine (incluant les fins de semaine) que vous y consacrez:

activité _____ nombre d'heures ☐☐ (180-181)

autre activité (si plus d'une) _____ ☐☐ (182-183)

39. Dites dans quelle mesure vous êtes d'accord ou en désaccord avec les affirmations suivantes:

je ne sais pas	=	0
tout à fait d'accord	=	4
d'accord	=	3
en désaccord	=	2
tout à fait en désaccord	=	1

1. la formation que je reçois au cégep me sera très utile 1 2 3 4 0 (184)

2. le cégep n'est là que pour éliminer du monde 1 2 3 4 0 (185)

3. le cégep ne sert qu'à retarder l'entrée sur le marché du travail 1 2 3 4 0 (186)

4. la formation du cégep, je m'en fous 1 2 3 4 0 (187)

5. le cégep me permet d'obtenir une bonne formation 1 2 3 4 0 (188)

40. Autres commentaires sur votre cheminement scolaire et professionnel.

_____

_____

_____

_____

41. Afin de mieux comprendre le cheminement scolaire et professionnel des cégépiens et cégépiennes, nous vous demandons la permission de consulter vos résultats scolaires. **Nous vous garantissons la confidentialité la plus absolue.** Ces renseignements, tout comme ceux du questionnaire sont la propriété exclusive du chercheur et seront détruits à la fin de la recherche. D'ailleurs nous ne cherchons pas à avoir des renseignements sur des personnes en particulier, c'est l'ensemble des résultats qui nous intéresse.

Votre autorisation vous rendra peut-être service ou rendra service aux personnes qui vous suivront parce que le but de cette recherche est d'améliorer l'enseignement collégial.

Si vous acceptez, veuillez donc fournir en A ou en B les informations nécessaires et signer:

A : code permanent □□□□ □□□□□□ □□
(lettres) (chiffres)

ou

B : les trois premières lettres de votre nom de famille:
(exemple: T R U D E A U) □□□ (189-200)

la première lettre de votre prénom:
(exemple: O T T O) □

votre date de naissance:
jour □□
mois □□
année 19 □□

le prénom de votre père: _____

le prénom de votre mère: _____

Signature _____

Date _____

MERCI!

Annexe III

Protocole d'administration

La pratique études/travail: les effets?

Enquête sur les cheminements scolaires des étudiants et étudiantes des cégeps et collèges du Québec.

Protocole d'administration du questionnaire d'enquête

Marcel Vigneault, api

Collège Montmorency

Janvier 1992

Lors des expérimentations préalables l'administration du questionnaire s'est avérée fort simple. Toutefois, les renseignements qui suivent faciliteront l'administration et assureront la valeur des réponses parce que d'un collège à l'autre les procédures et les consignes fournies aux répondantes et répondants seront les mêmes. S'il vous plaît, veuillez les lire attentivement.

Demandez à l'enseignant ou l'enseignante de ne pas annoncer à l'avance aux élèves qu'ils auront à participer à une enquête.

Il peut arriver que des personnes refusent de compléter le questionnaire. Il est alors préférable de ne pas insister. Cette situation ne s'est pas produite lors des expérimentations préalables.

Si vous ne pouvez administrer le questionnaire vous même, évitez autant que possible de confier cette tâche à l'enseignant ou l'enseignante de la classe. Il est possible que des répondants et répondantes hésitent à fournir les renseignements à propos de leurs habitudes scolaires s'ils ont l'impression que leur enseignant ou enseignante peut avoir accès à ces informations. Au pire, faites en sorte qu'une autre personne recueille les questionnaires complétés.

Directives aux élèves avant l'administration

1- Mentionnez aux élèves qu'ils comptent parmi les 2000 personnes choisies pour répondre à une enquête sur les cheminements scolaires des étudiants et étudiantes des collèges du Québec. Cette enquête permettra de mieux connaître certaines de leurs préoccupations et les résultats aideront les collèges à mieux comprendre leurs besoins. Il ne faut que de vingt à trente minutes pour compléter le questionnaire.

2- Distribuez les questionnaires dans les enveloppes et précisez qu'une fois le questionnaire complété, ils doivent le mettre sous enveloppe scellée puis le remettre à la personne responsable de les recueillir. Cette procédure témoigne de la confidentialité des réponses fournies.

3- Les élèves peuvent utiliser un crayon noir ou un stylo à bille pour fournir leurs réponses.

4- Afin que tous comprennent bien les consignes lisez à haute voix la première page du questionnaire (voir annexe).

5- Si vous avez pu obtenir à l'avance du régistrariat les codes permanents des élèves, précisez que s'ils ne le connaissent pas vous pouvez leur donner. La grande majorité des élèves ayant répondu au questionnaire l'automne dernier ont fourni ce renseignement.

Durant l'administration

1- Vérifiez que les répondants et répondantes indiquent leurs réponses dans les espaces prévus. Toutefois, comme les carrés sont relativement petits, il n'y a pas de problème à déborder.

2- Quelques personnes peuvent demander de préciser certaines questions. Afin de vous guider, voici les précisions fournies lors des expérimentations préalables:

numéro de la question	explication
4 et 5	si les parents sont décédés ou retraités, demander d'indiquer quand même l'occupation avant le décès ou la retraite. Si l'occupation est inconnue, ne rien inscrire.
6	12 ième C.P.E.S. = secondaire, cours classique = collégial.
12	si l'élève ne connaît pas le numéro du programme, il n'inscrit rien.
14	la deuxième partie de la question s'adresse uniquement à ceux et celles qui indiquent 10 à la première partie. Ils doivent ensuite passer à la question 16 et non pas à la question 13.
15	si l'élève prévoit compléter son D.E.C. en 2 ans en formation générale ou en 3 ans en formation technique, il doit choisir la réponse numéro 1.

17	quelques personnes inscrites en formation professionnelle ont déjà complété des études universitaires. Dans un tel cas, indiquer le niveau déjà complété.
19	l'élève doit considérer toutes les périodes apparaissant sur l'horaire, même les aménagements spéciaux. Plusieurs n'auront pas en main leur horaire, ils doivent alors répondre au meilleur de leur connaissance.
25	si un élève souhaite modifier une réponse il peut simplement faire un X sur celle à annuler et faire un nouveau choix.
32	l'élève peut cocher autant de réponses qu'il le désire.
33	"relié à votre programme d'études": dans le même champ, dans le même domaine d'activités.
36	l'élève peut cocher autant de réponses qu'il le désire.
41	lors des expérimentations préalables deux personnes ont exprimé des doutes sur la confidentialité à cause du renseignement demandé ici. Les informations sont confidentielles parce que seul le chercheur y aura accès, aucun renseignement nominatif ne sera transmis à quiconque. Faire la différence entre confidentialité et anonymat.

Après l'administration

1- Veuillez s'il vous plaît détruire les questionnaires en trop.

2- Retournez les questionnaires complétés à l'adresse suivante:

Marcel Vigneault, api,
Collège Montmorency,
475, boulevard de l'Avenir
Laval, Québec
H7N 5H9

Merci!

Annexe IV

Commentaires fournis au sujet du cheminement scolaire au collège

J'ai autre chose à dire!

À la question 40 les répondantes et répondants peuvent ajouter des commentaires sur leur cheminement scolaire et professionnel. Un peu plus du quart des sujets se prévalent de cette possibilité. Voici ces commentaires:

"Manque de ressources financières. Trop chargé pour un adulte qui a besoin de gagner. Pression très forte pour performer."

1ère année: "Une demie session arts plastiques, une session sabbatique.
2e année: Une session ISPJ (Insertion sociale et professionnelle des jeunes), une session hors Dec.
3e année: Une session sabbatique, une session en sciences santé vers santé animale."

"Deux années de sciences humaines avec mathématiques, avant d'aller dans ma concentration."

"Mes deux premières années au cégep ont été des années d'ajustement, donc moins reluisantes au niveau académique. Je consacre maintenant tout mon temps à celle-ci."

"Je ne crois pas que de passer deux ou trois années au collégial c'est une perte de temps. Pour moi c'est un tremplin vers l'université. Personnellement je ne crois pas qu'un jeune qui sort du secondaire soit apte à entrer à l'université."

1. "Second retour aux études pour améliorer le salaire, mais surtout obtenir un travail correspondant à mes goûts personnels et mon idéologie. Amélioration des conditions de travail et du milieu autour de ce travail."

2. "Pour améliorer l'enseignement, il devrait être plus relié au marché du travail par de plus nombreux stages et apprentissages en milieu."

"Présentement je suis en quatrième année en techniques de génie civil. J'ai réussi tous mes cours de concentration, sauf un cours de physique que j'ai repris la session passée. J'ai dû reprendre une année supplémentaire pour faire mes quatre cours de philosophie et un de français, sinon je serais déjà sur le marché du travail ou à l'université."

"À la question numéro trente-trois, j'ai répondu oui partout car j'ai trois emplois. Un régulier et deux sur appel. Je travaille comme commis au cégep et comme préposé aux bénéficiaires dans un hôpital mais pas régulièrement."

"À mon entré au cégep je n'étais pas entraîné au travail et j'ai dû m'habituer à travailler beaucoup plus et j'ai très bien réussi."

"À notre âge ce n'est pas très évident d'entrevoir son avenir avec optimisme et facilité. C'est insécurisant, mais on doit être confiant en nos moyens."

"Je suis en parfait accord avec les études car j'ai été sur le marché du travail pendant cinq ans, et comme mon métier (coiffeuse) ne me donnait pas entière satisfaction tant au niveau monétaire que sécurité, je me suis aperçu que pour pouvoir faire autre chose, le secondaire cinq ne suffit pas. Alors j'ai repris l'école et je suis très satisfaite de la formation que je reçois au cégep."

"J'ai acquis beaucoup d'expérience en ayant été au Collège Militaire Royal de St-Jean, pour les deux premières sessions de cégep."

"Personnellement, je pense que les activités parascolaires devraient être considérées lors de nos études. Elles nous font cheminer autant sinon plus que certains cours. Les universités et les collèges devraient tenir compte de cela lors de l'admission."

"Les activités qui se déroulent à l'extérieur des heures de classe sont très importantes pour moi. Elles me permettent d'élargir mes connaissances dans un autre contexte qu'une salle de cours."
ACTIVITÉS PARASCOLAIRES: "Pour favoriser une meilleure pédagogie, on devrait permettre aux étudiants de développer un sentiment d'appartenance à leur milieu."

"J'adore l'école et les études, le seul problème c'est que l'on doit être très riche pour aller à l'université et l'argent se fait rare. Les études sont de plus en plus dispendieuses, c'est illogique."

"J'aime la vie au cégep, cela permet à plusieurs de savoir vers où ils vont et de faire un choix plus éclairé. Nous ne sommes pas assez préparés au secondaire pour que la transition polyvalente-cégep se fasse sans heurt. Des cours d'anglais au collégial (au moins un) devraient être obligatoires, ainsi qu'un cours de méthodologie du travail (pourrait être donné au secondaire)."

"Après le secondaire je suis allé sur le marché du travail, durant quatre ans, avant de revenir au cégep, pour agrandir mes connaissances."

"Au collège les débuts sont difficiles mais il faut se prendre en main."

"Au secondaire ce n'est pas assez concret l'élaboration des carrières. On aurait dû nous parler des carrières dans le futur au lieu de faire des exercices peu intéressants."

"Auparavant j'étais en garderie, j'ai fait une année et demi."

"J'accorde beaucoup d'importance à mes études, je veux réussir et je suis certain qu'une bonne formation scolaire me sera très utile. Le milieu dans lequel je me dirige est très contingenté, alors je veux mettre toutes les chances de mon côté."

"Adaptation difficile du secondaire au cégep."

"Aller au cégep coûte excessivement cher. Surtout quand nous ne sommes pas de la région."

"Après ma technique, j'espère suivre un cours de mécanique automobile puis entrer à l' E.T.S."

"Au cégep on devrait recevoir plus d'informations sur l'université et le marché du travail. On pourrait en faire un cours obligatoire au lieu de philosophie."

"Au cégep on devrait tenir compte des gens qui travaillent pour payer leurs études. Cours de philosophie, sont complètement inutiles et sont plates en crisse."

"Au secondaire nous sommes plus ou moins préparés à entrer au cégep. L'enseignement collégial est un changement radical. Les futurs collégiens devraient être préparés."

"Au secondaire on devrait nous habituer à être autonome et persévérant. Les professeurs au collège manquent de qualifications, nous avons droit à un enseignement de qualité."

"C'est difficile pour nous au secteur privé professionnel. C'est important d'avoir une bonne formation, mais pour le secteur général c'est pourri, on retarde de deux ans, c'est la faute du système scolaire qui est pourri jusque dans la moelle. C'est pourri l'éducation québécoise et ce depuis le pré-scolaire."

"Aucune reprise d'une année scolaire (pas doublé)."

"Avec notre système scolaire on ne peut pas avancer aussi vite que nous le pourrions, il faut suivre la majorité. Ça retarde énormément."

"Avoir plus de stages plus d'intégration en milieu de travail."

"Avoir une meilleure préparation pour la recherche de notre emploi."

"Il y a bien des choses au cégep dont je ne vois aucunement l'utilité, exemple philosophie."

"Quand je suis sorti du secondaire j'avais de très bonnes notes, mais je ne savais pas dans quel programme aller donc j'ai choisi sciences pures, mais j'ai

complètement raté mon choix à cause d'un manque d'intérêt. Maintenant j'ai décidé de m'inscrire dans un programme qui va m'intéresser."

"Beaucoup trop de contingentement, ne se donne pas à assez d'endroit."

"C'est dur en christ de savoir quoi faire plus tard."

"C'est une bonne expérience."

"C'est bien intéressant de suivre des cours plus complets, mais la vie sociale c'est zéro, ici."

"C'est difficile pour nous les jeunes parce que nos études sont à l'extérieur donc les dépenses sont nombreuses et l'argent rare. Travail plus les études égalent un échec."

"C'est difficile de choisir une carrière. Beaucoup de choses à faire et pas assez d'information. Les API nous aident plus ou moins, ils ont trop de jeunes à s'occuper."

"C'est dur quand on est indécis sur notre futur, mais aussi quand c'est contingenté presque partout."

"C'est important d'aller à l'école mais il faut garder un équilibre dans nos activités (pas seulement aller à l'école et étudier)."

"C'est l'ambiance "**froide**" qui me fait haïr le cégep."

"C'est la porte d'entrée dans le futur."

"C'est long mais il faut si on veut que se soit payant."

"C'est ma deuxième année au cégep, l'intégration est difficile. Les professeurs n'ont aucune disponibilité et je trouve ça frustrant."

"C'est pas facile de concilier travail et études. Il faut beaucoup de planification surtout si tu es en appartement."

"C'est plaisant d'étudier, il faudrait que les études soient plus axées sur mon plan de carrière. Donc, éliminer les cours qui n'y sont pas reliés."

"C'est plutôt la paresse qui nuit à mes études."

"C'est sûr que dans une concentration contingentée comme cinéma à (collège X). Il y a des professeurs qui sont là pour éliminer et garder que les meilleurs."

"Ça ne va pas assez vite."

"Ce que je veux, c'est de réussir dans la vie, mais en étudiant de manière confortable."

"Le cégep est une bonne préparation à l'université, mais il y a plusieurs professeurs incompétents qui sont sur-protégés par le syndicat et qui démotivent les étudiants par leur inaptitude à enseigner. Il devrait avoir un système d'évaluation comme à l'université."

"Le cégep c'est encore du général. Je trouve que c'est un passe-temps pour acquérir la maturité nécessaire pour l'université. Étant donné que je sais où je m'en vais je trouve inutiles certains cours ici."

"Le cégep m'aide à acquérir encore plus d'expérience et me prépare à l'université."

"Je crois que le cégep est très mal organisé et qu'il devrait être éliminé. S'il reste encore, il devrait avoir élimination des programmes pour choisir seulement les cours préalables et ceux qui nous intéressent afin de déterminer notre avenir dans nos meilleurs intérêts."

"Le cégep nous permet d'acquérir des bases de travail, mais sur le marché du travail ça prend de l'expérience."

"Le cégep peut être le bon chemin avant l'université, mais il peut y avoir un manque d'organisation quelquefois."

"Le cégep représente pour moi un préalable pour entrer à l'université. Alors je ne peux en profiter pleinement."

"Au cégep il y de grosses différences entre deux professeurs qui enseignent la même matière, certains donnent beaucoup trop de travaux. Donc si tu es chanceux, tu n'es pas saturé d'ouvrage, sinon tu ne rejoins plus les deux bouts, surtout si tu as beaucoup de cours."

"J'aimerais que les cégeps acceptent plus facilement de créditer des cours de d'autres concentrations, ainsi cela enlèverait des heures de cours inutiles pour les adultes et les étudiants qui viennent de l'extérieur. Exemple, Ontario qui n'a pas de philosophie mais nous avons un DEC quand même."

"Certains cours sont moins plaisants que d'autres mais dans le fond il est bon de les avoirs (philo., français, complémentaires). On devrait moins condenser les cours surtout en sciences. J'aurais de meilleurs résultats, certain!"

"Certains cours dits obligatoires devraient être révisés pour qu'ils soient plus actuels et plus pratiques."

"Certains cours sont inutiles comme le cours de méthodes quantitatives en sciences humaines, cela ne fait que répéter ce que l'on a déjà vu au secondaire."

"Certains professeurs, surtout cette session, ne m'apprennent rien parce qu'ils ne sont pas à leur place."

"Il y certains programmes où il y a plus d'heures que d'autres avec beaucoup trop de cours différents. On devrait enlever les cours de philosophie complètement où les remplacer par des cours de formation. Je ne vois pas l'utilité de ces cours surtout si l'on a une philosophie contraire au professeur."

"La charge de travail est beaucoup trop grande, quand la session débute on n'a plus le temps de vivre."

"Un cheminement long, beaucoup plus de démarches à suivre pour entrer sur le marché du travail."

"Les commissions scolaires et les API ne sont pas assez renseignés sur le domaine du marché du travail."

"Je crois que la formation que je reçois au cégep me sera bénéfique sur le marché du travail."

"Ça ma pris beaucoup de temps pour trouver une branche qui m'intéresse et dans laquelle j'aurai du futur."

"Ça va bien, bonne formation."

"Ça va bien, je suis très heureuse au cégep, j'espère que cela m'aidera à me trouver un emploi rapidement."

"Ça va bien et tout suit son cours."

"Ce n'est pas assez sévère, les étudiants ne sont pas assez motivés, les cours n'ont pas rapport à ce que j'aime."

"Ce qui fait décrocher les jeunes c'est les cours qui ne sont pas de concentration (philosophie, français)."

"Ce qui me décourage est le contingentement pour entrer à l'université dans le domaine de la santé, l'abaissement des cotes Z etc."

"Ce qui me démotive c'est que je ne sais pas quoi faire plus tard. Cette cause est néfaste sur les études, elle incite au décrochage."

"Ce qui pourrait encourager les gens à ne pas décrocher, ce serait d'éliminer les cours qui n'ont pas rapport avec le programme d'études."

"Ce serait intéressant et plus motivant d'avoir les cours demandés."

"Le cégep crée en 1967 pour répondre au besoin de main-d'oeuvre et du chômage, non pour donner aux étudiants des connaissances. C'est encore comme ça en 1992."

"Le cégep donne une formation trop générale pour les étudiants qui savent ce qu'ils veulent. Ces étudiants doivent être classés le plus fort possible pour l'université."

"Certains cours sont trop chargés pour leur importance, ce qui provoque une perte de temps d'étude pour les cours de concentration. C'est ça le problème."

"Certains cours sont bon tandis que d'autres sont une perte de temps."

"Certains cours ne servent absolument à rien (philosophie, français) c'est du temps que l'on pourrait prendre pour mieux étudier."

"Certains cours sont inutiles dans certain programme. Exemple, dans le programme étude du comportement on a un cours d'entreprise, d'économie, de géo."

"Certains cours sont une perte de temps (complémentaires) d'autres sont très intéressants quand le professeur est intéressant."

"Certains professeurs devraient sortir du système, laisser la chance aux plus compétents. Il y en a qui ont pas de travail et qui en méritent, d'autres n'en méritent pas."

"Certains professeurs sont compétents, d'autres non. Il ne faut pas lâcher de cours pour ça. Il faut plutôt donner des formulaires aux professeurs pour des idées."

"Cette période d'études fait parti d'un plan de réorientation de carrière."

"Je voudrais faire un changement de programme à l'université, passer de l'art plastique à la littérature si possible."

"La plupart, commence vers vingt ans car on ne sait pas où on veut aller."

"Concernant le travail, j'aimerais aimer mon futur métier, qu'il soit un moyen d'utiliser mon potentiel, plusieurs ne réussissent pas à trouver un travail."

"Les cours complémentaires sont intéressants, mais c'est ridicule de les reprendre si on les échoue. De toutes façon ce sont des cours inutiles pour l'université."

"Les cours de technique correspondent à tout mes réponses malgré que les cours de philosophie, je pourrais m'en passer !!!"

"Les cours sont mal adaptés aux étudiants. Comme en français: les étudiants ont de la difficulté à écrire et on nous donne des cours de poésie, inutile."

"Les cours sont mal adaptés aux étudiants. On devrait pouvoir choisir des cours parmi des options ça serait plus intéressant."

"D'un cégep à un autre pour un même programme n'est pas adapté à recevoir des étudiants de l'extérieur (autre cégep) donc l'étudiant nage dans l'eau bouillante."

"Je suis d'accord avec le cégep, mais un plombier qui sort du secondaire avec six ans d'expérience lorsque si tout va bien j'aurais obtenu un BAC. avec 0 expérience."

"Depuis que je me connais plus et que je sais ce que je veux (vis-à-vis un emploi) il me semble plus facile d'étudier et d'être motivée. Parfois je me demande s'il est vraiment nécessaire que je fasse ces études en rapport avec un emploi qui peut-être en nécessitera pas."

"Nous devrions après notre secondaire passer tout de suite à l'université, comme à Ottawa et aux États-Unis, sans avoir à faire le cégep."

"Il est difficile de choisir du premier coup la profession que l'on veut faire. Moi je l'ai su après avoir essayé autre chose."

"C'est difficile de faire un choix pour l'université, on a peur de n'avoir pas fait le bon choix et d'être obligé de recommencer dans une autre branche, donc on aurait perdu du temps dans notre premier choix."

"C'est difficile de faire des études, mes parents ne gagnent pas beaucoup d'argent et pour être éligible aux Prêts-Bourses du gouvernement il faut presque ne pas travailler. Côté financier très difficile mais a part ça c'est OK."

"J'ai de la difficulté à me situer dans une profession particulière."

"Durant le collégial I, j'ai subi un "down" ayant comme résultat des notes basses."

"Dans le secteur général, on ne sait pas ce vers quoi on s'en va. Il y a une défaillance dans le système d'orientation, ce qui démotive énormément."

"Dans ma branche, j'ai beaucoup de cours qui me serviront à rien et c'est frustrant."

"Dans ma branche mes cours sont bien structurés et j'adore ça. Je suis en santé et j'ai un avenir qui promet. Les études sont importantes pour avoir un bon emploi."

"Deux étudiants ne reçoivent jamais la même formation, d'un professeur à l'autre, la matière diffère pour un même numéro de cours. Ils ne sont jamais évalués."

"Il devrait y avoir plus d'activités qui pourraient m'aider à choisir un secteur de travail. Je n'arrive pas à me décider entre génie civil ou électrique."

"Il est difficile de répondre à certaines questions, car je fais un DEC au public pour des raisons financières j'aurais aimé aller au collège X."

"Il est difficile pour un adulte de concilier études et responsabilités familiales. Je crois que nous aurions besoin de plus de support et de plus d'aide."

"Il doit y avoir une raison si tout les étudiants ne savent pas quoi faire de leur cheminement. Tout est fermé ici. On doit insister plus sur les cours d'éducation au choix de carrière au secondaire."

"Du côté financier j'ai de la difficulté à rejoindre les deux bouts."

"Écoeuré des cours de français et philosophie, c'est du bourrage de crâne inutile qui encourage le monde à lâcher l'école et l'anglais me fait **chier**."

"En soins infirmiers on a beaucoup d'heures de travail et d'étude, je crois que les cours complémentaires ne sont pas nécessaires, comme socio. de la famille, pour une infirmière. Par contre le français est important pour notre culture."

"On devrait enrayer les cours tels que philosophie, français et complémentaires pour les élèves en musique et prendre connaissance que huit heures de pratique par semaine, tel qu'indiqué par le plan de cheminement du cégep, n'est absolument pas assez. En moyenne quinze à vingt heures seraient requises. Cela nous permettrait d'abandonner moins de cours, de se concentrer davantage sur la musique et de ne plus retarder ainsi l'entrer à l'université ou sur le marché du travail."

"L'enseignement que donne le cégep X est très favorable pour une personne qui désire avoir une bonne orientation concernant un métier futur."

"Les études au cégep (arts plastiques), en général, ne font que permettre à l'étudiant de pratiquer et non de le former..."

"Les études au niveau collégial sont trop générales pour un étudiant qui à choisi sa carrière ou sa profession. Par contre il est très difficile de faire son choix de branche au début des études collégiales. Beaucoup font des erreurs. C'est ce qui m'est arrivé, et ce qui a causé mon retrait des études pendant un an et demi."

"En sciences humaines c'est une perte de temps, à moins d'aller à l'université, mais il y a beaucoup trop de gens, je vais changer de branche."

"Entre mon secondaire cinq et cégep I, j'ai fait une année à l'éducation des adultes."

"Étant nouveau, je ne connais pas beaucoup le système de l'école. Je pense tout de même continuer en électronique ou si je peux, aller en foresterie."

"J'ai fait deux ans et demi au collège X en éducation spécialisée, je suis maintenant au cégep X afin de terminer deux français, deux philosophies. Réponse basée sur mes études de base."

"Je ne finirai pas mon DEC ici, je vais aller au collège militaire cinq ans en aérodynamique."

"La formation au cégep est bonne mais pas assez concentrée sur notre plan de carrière, comme au secondaire général. Philosophie et psychologie ne m'aident pas autant que finance en administration."

"La formation devrait comprendre trois cours complémentaires, trois cours d'éducation physique, trois cours de français dont un sur la grammaire française, car je constate que beaucoup d'élèves n'ont pas acquis les connaissances de français préalablement enseignées au secondaire."

"Les formations professionnelles, comme électronique, devraient comporter des stages en entreprise."

"Le français ne devrait pas seulement être exigé au collégial, on devrait l'imposer à partir du primaire."

"Le français et la philosophie sont carrément inutiles, c'est une perte de temps."

"J'ai fait deux ans de cégep à douze heures de cours par semaine. Là je suis en deuxième et troisième année. Ça fait trois sessions que je suis ici."

"Les frais de scolarité pour l'université sont trop élevés pour une clientèle étudiante. L'instruction gratuite tant convoitée au Canada n'est que foutaise!"

"Le gouvernement devrait payer plus de choses comme les livres, les inscriptions, car ce n'est pas permis à tous d'avoir un papa et une maman qui payent les livres et l'inscription."

"Les horaires pour remettre les travaux ne tiennent pas compte du fait que de plus en plus d'étudiants travaillent ou bien ont des enfants. Pas assez de flexibilité."

"Il faut considérer avec prudence notre cheminement, il détermine notre avenir."

"Il y a trop de monde."

"C'est impertinent d'être forcé de suivre des cours optionnels et surtout philosophie. Le cégep devrait simplement offrir des techniques."

"Mon intention est d'obtenir un DEC en sciences pures, ensuite m'en aller en techniques policières et si j'ai le temps, je compléterai mon DEC en sciences santé."

"Il devrait avoir des cours d'été en sciences (chimie et physique) au cégep X. Merci."

"Il est difficile de concilier école et travail mais j'y arrive."

"Il est difficile de faire concorder l'horaire de travail à celui des études qui n'est pas assez flexible."

"Il est difficile de réussir partout en même temps (école, travail, vie sociale). Je manque de temps pour joindre les deux bouts."

"Il est dommage qu'il n'y ait pas plus de cours que l'on puisse obtenir, il y aurait moins de décrocheurs au cégep."

"Il est déplorable que les étudiants n'aient pas assez de ressources financières pour assumer leurs études. Il serait bon de réorienter les ressources financières."

"Il est exigeant de passer 21 à 25 ans à l'école alors que je sais ce que je veux faire. Je dois passer deux ans au cégep, j'aurai 30-35 ans quand je vais avoir mon diplôme."

"Il est très difficile d'aller à l'école et de travailler en même temps pour gagner sa vie."

"Il faut aller aux études pour avoir un bon emploi."

"Il manque de professeurs dans la technique génie civil."

"Il n'a pas beaucoup d'informations sur l'université et les prochains chemins à prendre. C'est comme un labyrinthe."

"Il n'y a pas assez de cours qui pourraient m'aider dans mes études universitaires."

"Il serait important et intéressant de prolonger les études en années et avoir moins d'heures de cours dans la semaine."

"Il serait préférable pour un étudiant de ne pas avoir à travailler pour payer ses études, mais la réalité est tout autre..."

"Il y a certain cours qui ne servent à rien à notre formation. C'est une perte de temps."

"Il y a des cours inutiles qui ne nous servent pas du tout à l'université. Le français c'est utile mais il y en a trop."

"Il y a plusieurs cours qui sont une perte de temps totalement; exemple: philosophie et français."

"Il y aura peut-être un changement dans mon cheminement scolaire. Je veux me placer en techniques policières."

"Il y en a qui disent que les sciences humaines c'est de la merde. Moi je vais aller en droit et je vais en faire plus que n'importe quelle technique."

"J'ai quitté les études pour un an avant d'y revenir."

"J'espère que cela va nous aider à faire comprendre au gouvernement que l'on a besoin de prêts-bourses plus élevés pour pouvoir poursuivre nos études."

"J'espère réussir."

"J'ai aussi presque fini mon DEC en sciences pures il ne manque encore deux cours de concentration en deuxième année."

"J'ai beaucoup trop de travail à faire, j'ai de la difficulté à y arriver, je ne sais plus ou donner de la tête."

"J'ai de la difficulté à m'adapter, dans quelque chose que j'aime c'est moins compliqué. C'est pourquoi j'ai choisi ce programme pour terminer des cours."

"J'ai de la difficulté à trouver un emploi stable par rapport aux heures que je fournis à mes études."

"J'ai des contradictions en rapport au manque d'emplois et le manque d'informations fournies."

"J'ai des stages à temps plein, deux jours par semaine, alors je ne suis pas très motivé lorsque je reviens au cégep. Ma situation financière me démotive aussi."

"J'ai eu de la difficulté à m'adapter au cégep puisque c'est très différent du milieu où je viens (petite école privée pour filles)."

"J'ai eu une mauvaise passe il y a un an, je me suis replacé dans la bonne voie, j'ai appris à me motiver."

"J'ai fait un an de sciences humaines et c'est ma deuxième année de techniques de bureau, mais je suis en première car j'ai échoué le cours principal."

"J'ai fait trois ans en administration et j'ai arrêté un an l'école."

"J'ai fait un retour aux études, financièrement c'est difficile, ça prend beaucoup de temps et de travail pour concilier études et enfants."

"J'ai fait une session en lettre: je suis maintenant à ma troisième session de sciences pures."

"J'ai hâte d'être branché sur ce que je veux faire. Ce n'est pas l'API qui va m'aider car les fois que je suis allé le voir il était trop occupé."

"J'ai hâte de finir mes études, c'est un peu pour ça que je ne travaille pas. Je considère que je finirai plus tard en travaillant."

"J'ai le potentiel pour de gros résultats, mais je ne consacre pas assez de temps aux études car je n'ai pas choisi un programme qui correspond à mes attentes."

"J'ai lâché l'école après mon D.E.S., maintenant je sais ce que je veux faire et je comprends maintenant que l'école c'est important et essentiel."

"J'ai temporairement arrêté les cours, c'est présentement un retour aux études."

"J'ai toujours adoré l'école."

"J'ai toujours travaillé pour vivre heureux et je sais que les études sont importantes, si seulement les décrocheurs le savaient."

"J'ai travaillé trente heures la dernière session, mes notes ont baissé. Je ne recommencerai plus, de plus cet argent n'était pas nécessaire."

"J'ai un DEC en langues plus université en linguistique deux sessions en sciences pures. Je retourne à l'école pour avoir plus de connaissances dans le domaine de la restauration."

"J'aime bien mes études collégiales."

"J'aime ce que je fais et j'espère le réussir dans les délais donnés (trois ans)."

"J'aime les cours de ma concentration, mais certains obligatoires me serviront jamais dans ma vie, comme philosophie."

"J'aime mes cours, ils sont plus intéressants que ceux que j'ai suivie à la session d'automne au général."

"J'aimerais avoir des cours plus spécialisés pour mieux nous préparer à notre futur branche universitaire."

"J'aimerais passer directement à l'université après le secondaire, comme aux États-unis. Le cégep est une perte de temps même si on prend de la maturité."

"J'aimerais qu'au cégep il y ait plus de cours sur la santé à part la biologie déjà là. Exemple, nutrition, anatomie, physiologie."

"J'aimerais que l'on favorise de plus en plus les programmes SPORTS/ÉTUDE dans les cégeps. Cela devrait presque devenir obligatoire au Québec."

"J'aimerai savoir pourquoi le système d'enseignement au Québec est différent de celui des autres provinces canadiennes."

"J'apprécie beaucoup le collégial, l'adaptation y est facile."

"J'aurais aimé trouver un choix de cours de français plus approprié. Aucun cours de français correctif mais des cours de théâtre, poésie...inutiles."

"J'aurais voulu faire mon cégep en trois ans, mais monétairement c'est impossible."

"J'espère à tout prix pouvoir faire le métier que j'ai envi de faire, car je sais que j'ai la personnalité pour ce travail."

"J'espère arriver au bout avec une bonne formation."

"J'espère bien réussir."

"J'espère devenir technicien en dynamique."

"J'espère que le système d'éducation va s'améliorer, car comme il est c'est de la merde."

"J'espère être accepté dans ma branche (santé animale)."

"J'étudie en soins infirmiers non pas parce que j'aime le métier, mais pour pouvoir trouver un emploi fiable et payant."

"J'étudie beaucoup et je fais beaucoup de devoirs, mais il y a certains cours que je vais échouer quand même je pense."

"Je déteste la philosophie parce que ce cours est ridicule et inutile, la vraie vie c'est sur le marché du travail."

"Je devrais consacrer plus de temps à mes études et ne pas faire mes travaux à la dernière minute."

"Je n'ai plus d'emploi présentement, mais ma situation ne me le permet pas, donc je dois passer une bonne partie de mon temps à chercher."

"Je ne crois pas que la philosophie va me servir dans mon avenir."

"Je comprends pas pourquoi des cours d'éducation physique pour des gens qui étudient en lettres. Les cours ne conviennent pas à me développer pour ma profession."

"Je considère les études essentielles alors je m'organise pour réussir et progresser dans les délais que je me suis fixés."

"Je crois que je finirai par atteindre mon but que j'ai: avoir mon DEC."

"Je crois que je vais changer de programme après avoir terminé celui-ci."

"Je crois que la formation collégiale a beaucoup à nous apporter."

"Je crois que la plupart des jeunes n'ont plus beaucoup l'intérêt pour les études. Le secondaire laisse beaucoup d'étudiants avec d'énormes lacunes."

"Je crois que le cégep me donne quelque chose de positif."

"Je déplore la qualité médiocre des cours de français au cégep. En général, les cours (sauf concentration) sont peu exigeants."

"Je fais deux DEC en quatre ans, une de plus si mes notes ne me le permettent pas."

"Je fais un retour aux études après deux ans sur le marché du travail et je suis très motivé."

"Je me sens pas à la bonne place, il y a des fois que je sens que j'ai aucun rapport en techniques administratives."

"Je ne vois pas l'utilité des cours de philosophie, ça retarde plus qu'autre chose. C'est du temps perdu."

"Je n'ai pas l'intention de travailler dans le domaine que j'étudie, à la fin de mes études."

"Je n'aime particulièrement pas les travaux dactylographiés."

"Je ne cherche pas à être la première, je fais ce que je dois et si je suis la meilleure et bien tant mieux."

"Je ne peux savoir si le cégep me donne une bonne formation, je ne sais pas ce que c'est une bonne formation."

"Je ne suis pas dans mon domaine pour l'instant donc je ne me qualifie pas en administration."

"Je ne suis pas encore décidé à 17 ans par rapport à ce que je vais faire. En deux sessions j'ai déjà fait un changement de programme."

"Je ne vois pas pourquoi la loi doit inclure les cours hors du programme, tels français et philosophie."

"Je pense que beaucoup de cours sont inutiles et que les horaires sont mal foutus."

"Je pense, comme la majorité des jeunes, que savoir à la sortie du secondaire ce qu'on veut faire est un peu trop tôt."

"Je préfère faire mes études plus longtemps mais mieux les réussir."

"Je prévois faire un changement de programme même si je complète mes sciences humaines. Je m'en vais en techniques de génie mécanique."

"Je prévois faire une autre session de plus pour obtenir un DEC en sciences santé aussi."

"Je sais que mes études me serviront à avoir un emploi plus tard mais par contre il y a des cours que je trouve inutiles."

"Je sers de cobaye de tous les nouveaux programmes d'enseignement depuis ma quatrième année, je suis tanné."

"Je suis au cégep à temps partiel. Je suis mère de famille, employeur. Je termine ma formation pour ma culture personnelle et pour travailler dans le domaine."

"Je suis au professionnel et j'aimerais mieux faire juste de la concentration et éviter la philosophie et le français."

"Je suis consciente que je travaille environ vingt heures par semaine et que j'ai vingt-trois heures de cours, mais j'essaie de bien répartir mon temps pour ne pas nuire à mes études."

"Je suis déçue de la formation que je reçois présentement. La bureautique c'est mon domaine, mais ici au cégep c'est trop lent. Mauvais enseignement."

"Je suis en droit et je n'ai pas eu de formation. À quoi vont me servir mes cours s'ils ne me servent pas dans mon emploi?"

"Je suis en désaccord avec les cours obligatoires."

"Je suis en hors DEC. J'ai fait une année en soins infirmiers et l'année prochaine je continue mes études pour devenir infirmière du cégep de X."

"Je suis fière de ma performance au cégep, et j'espère que je vais continuer mes études."

"Je suis indécise je prévois changer de programme la session prochaine."

"Je suis le programme sciences pures pour avoir une plus grande variété de choix."

"Je suis satisfaite."

"Je suis satisfaite de mon cheminement scolaire."

"Je suis très satisfaite de ma formation que je reçois ici au collège X. Je suis fière de venir au cégep."

"Je suis à l'université Laval et j'ai deux cours au collégial. Je dois étudier à temps plein même si je rentre les fins de semaines à la base militaire."

"Je tiens à préciser que j'ai fait tout mon DEC dans la mauvaise branche ce qui explique mes réponses."

"Je travaille et ça m'a jamais empêché d'avoir de bons résultats. Le travail donne une maturité et une autonomie pratique dans la vie."

"Je trouve que quatre cours de philosophie c'est beaucoup trop."

"Je trouve que le cégep est une bonne formation en vue de l'université, mais le secondaire nous prépare très mal, le nombre d'heures d'étude consacrées."

"Je trouve que le cégep c'est bien et je ne trouve pas cela trop difficile."

"Je trouve que le système scolaire est mal adapté aux besoins des étudiants."

"Je trouve que parfois les horaires sont trop chargés."

"Je trouve cela dommage que ce soit si difficile de pouvoir entrer à l'université. Il faut avoir de grosses notes au cégep et c'est pas facile."

"Je vais obtenir un DEC en sciences humaines cet été, ensuite en obtenir un deuxième en arts plastiques. Ensuite continuer à l'université en arts plastiques et en histoire."

"Je vais prendre une session ou un an entre mon DEC et l'université."

"Je veux juste ajouter que malgré ce que les gens disent, le collège X est pour moi un endroit exceptionnel."

"L'adaptation au cégep n'est pas facile, j'ai été mal préparée quand j'étais au secondaire."

"L'enseignement n'est pas personnalisé, ça le rend moins efficace, intéressant. L'écart à la moyenne prend trop d'importance, c'est un jugement de société."

"L'université élimine plus d'étudiants que le cégep, j'espère ne pas être de ceux là."

"L'école c'est pas si pire, c'est juste qu'il existe des cours où ça me sert à rien, c'est frustrant."

"L'école c'est trop difficile et trop exigeant."

"L'école me fait voir des dimensions de ma vie que je ne soupçonnais pas l'existence. J'étudie pour gagner ma vie et donner le meilleur à mon enfant."

"L'éducation est primordiale pour moi. Mes études me tiennent à coeur et j'y accorde beaucoup d'importance. J'ai un emploi ce qui me permet de sortir pour me changer les idées."

"La qualité d'enseignement laisse parfois à désirer."

"Le cégep n'est pas très reconnu pour son enseignement."

"Le général c'est comme deux ans de collège à perdre avant d'aller à l'université dans le programme qui nous intéresse. Ce qu'on apprend est superficiel et comme luxueux. Ce sont des connaissances intéressantes mais pas très utiles."

"Les études mènent à la richesse intellectuelle et financière."

"Les études sont importantes et j'ai l'intention de continuer à étudier longtemps."

"Lorsque je suis entré au cégep en sciences pures je ne savais pas ou aller, mais à la troisième session je me suis branché. J'ai eu d'excellentes notes, car j'ai découvert que j'aimais la science."

"La discipline que j'ai est la source de ma motivation pour mes études. À 17 ans je n'aurais pas trouvé l'intérêt assez efficace pour demeurer en sciences santé."

"La façon de corriger d'un professeur à l'autre est incroyablement injuste. Un programme de philosophie pour tous le monde."

"La philosophie c'est plate."

"La philosophie ça pas rapport!"

"La qualité de l'enseignement (le dynamisme des professeurs) contribue grandement à l'intérêt porté à la matière. Si on aime pas le professeur on aime pas la matière."

"Le cégep nous retarde beaucoup, c'est deux années perdues!"

"Le cégep c'est bien, mais les trous de trois heures dans l'horaire ça démotive et c'est une perte de temps."

"Le cégep c'est bon. Il y a de gros problèmes au niveau du ministère de l'Éducation, c'est mal organisé. Je sais après deux ans mon choix de carrière."

"Le cégep de X est doté d'un excellent programme d'orientation."

"Le cégep donne une base nécessaire pour les cours au niveau universitaire."

"Le cégep est important pour les gens en techniques, mais je trouve que pour les formations générales c'est un retard pour le marché du travail."

"Le cégep est la préparation avant l'entrée à l'université. Le cégep ne peut pas nous donner une bonne formation quand on est dans le général, car ce n'est pas concentré sur ce que l'on veut faire."

"Le cégep est là juste pour éliminer du monde. Les responsables te disent de changer de branche, ils prétendent que tu n'es pas à la bonne place."

"Le cégep est un peu inutile. Les concentrations sont trop élaborées."

"Le cégep est une perte de temps parce que l'on a toujours des gros trous dans notre horaire."

"Le cégep est une transition entre le secondaire et l'université. Ce n'est pas vraiment utile pour aller sur le marché du travail. Ça permet d'explorer ce que l'on aime ou non."

"Le cégep me permettra de me trouver un emploi qui me permettra de mieux vivre."

"Le cégep met trop l'accent sur les cours de français et sur les cours de philosophie."

"Le cégep n'aide pas suffisamment ses étudiants, certes ils sont supposés être adultes, mais plusieurs ne le sont malheureusement pas."

"Le cégep ne nous éclaire pas vraiment sur notre choix de carrière, il faut se spécialiser trop vite."

"Le cégep offre trop de cours qui pourrait être retirés de la grille pour pouvoir faciliter le travail des étudiants."

"Le cégep ne sert qu'à combler les lacunes du secondaire, on prépare à l'université, on donne des méthodes de travail mais pas de notions reliées au domaine d'études."

"Le cours en électrotechnique devrait être échelonné sur quatre ans au lieu de trois ans. C'est trop chargé."

"Le cégep n'aide pas les jeunes car lorsque nous sommes au secondaire on sait ce qu'on veut faire et rendu au cégep on ne le sait plus à cause des cours."

"Le fait de travailler ne m'a pas fait échouer de cours, mais mes notes ont baissé considérablement. Je ne pouvais pas étudier au travail."

"Le fait que j'ai un but pour mon orientation professionnelle, je suis plus motivée à étudier et donner mon cent pour cent dans mes matières."

"Le gouvernement devrait donner plus de support financier pour ceux qui doivent poursuivre leurs études à l'extérieur de leur ville."

"Le grand problème au niveau collégial c'est la surpopulation des classes."

"Le manque de créativité, de motivations des professeurs, ça manque de raison d'être, une chance que je suis en danse au cégep sinon je ne l'aurais pas fini."

"Le marché du travail et ensuite les études ça fait une grande différence. Je sais maintenant ce que je veux et je suis déterminé à l'atteindre."

"Le problème est la chance de placement dans mon domaine. Je suis en sciences humaines parce que j'aime les sciences humaines!"

"Le programme de sciences humaines est très intéressant et j'aime les cours."

"Le programme sciences pures devrait être réparti sur cinq sessions au lieu de quatre. De toute façon, selon les statistiques, rares sont ceux qui finissent en quatre."

"Le secondaire et le collégial ne permettent pas un cheminement personnel. On ne peut s'arrêter sur le sujet qu'on aime. Les études nous donnent un aperçu superficiel."

"Le secteur général donne des cours trop généralisés!"

"Le sport/études ne devrait pas être négligé même si nous ne sommes pas beaucoup dans les cours."

"Le système scolaire qui présentement est établi n'est pas en mesure de rendre responsable les étudiants de bas âge."

"Les compagnies prennent plus les techniques à cause d'un salaire moins élevé donc laissent moins de chances à ceux qui on un DEC et même un BAC."

"Les cotes z pour entrer en médecine, ça veut rien dire."

"Les cours complémentaires sont de trop."

"Les cours de ma formation m'ont apporté, mais je passe trop de temps sur les cours obligatoires. Votre questionnaire aurait dû porter sur ce sujet."

"Les cours de philosophie ne devraient pas être obligatoires. Les cours de français devraient être révisés pour les gens qui sont en techniques."

"Les cours de philosophies sont inutiles à l'apprentissage au cégep. Perte de temps considérable."

"Les cours ne sont pas assez axés sur notre concentration choisie."

"Les cours reçus ne reflètent pas la réalité du marché du travail. L'administration laisse à désirer et pourrait être améliorée."

"Les cours reçus nous aident à avancer dans l'avenir."

"Les cours sont intéressants, mais quelques-uns sont inutiles. D'autres cours comme des techniques de survie ou de sauvetage devraient être à l'horaire."

"Les gens n'obtiennent pas un DEC à cause des cours de français [illegible] on augmente le niveau de difficulté. Le cégep essaye de corriger les incompétences du primaire et du secondaire."

"Les notes varient trop dépendamment des professeurs. La matière est trop diversifiée aussi dépendamment des professeurs."

"Les personnes ressources sont insuffisantes, l'information donnée est incomplète. Il devrait y avoir des tests sur les goûts et aptitudes. Le cours ECC au secondaire devrait être approfondi au cégep."

"Les professeurs devraient avoir une formation en enseignement avant d'être engagés."

"Les professeurs devraient essayer de rendre les cours plus intéressants, les étudiants seraient plus intéressés à assister à leurs cours."

"Les professeurs nous traitent comme des numéros. Nous manquons d'encouragement et de personnes pour nous guider."

"Les programmes généraux ne valent pas de la merde. Il faut que l'étudiant sache ou il veut aller à l'université. J'ai changé quatre fois, je vais faire une technique."

"Les programmes contingentés sont trop sévères, ils regardent trop les notes et pas assez l'individu."

"Les programmes ne sont pas assez précis, semblables. Le cours dépend trop des professeurs et de leur goûts."

"Les programmes ne sont vraiment pas adaptés pour les adultes. Je trouve ça désolant."

"Les techniques dans les cégeps sont très bonnes pour le marché du travail."

"Les études collégiales permettent de vérifier si on est bien dans le bon chemin de carrière."

"Les étudiants qui vivent en appartement devrait être considérés autonomes, c'est dur la vie au travaille et à l'école. Avant j'avais des notes de 80% et aujourd'hui j'ai des notes de 70%."

"J'ai été sur le marché du travail de mai 91 a janvier 92 et je suis retourné suivre des cours qui me manquaient au cégep et des cours universitaires en même temps."

"Mes cours de concentration sont importants et me seront utiles, mais j'ai plusieurs cours qui comportent de sérieuses lacunes."

"Mettre le secondaire plus difficile pour abolir le cégep et passer directement à l'université. On fait rien au secondaire."

"Mon cheminement scolaire a été difficile, car j'ai été mal dirigé."

"Il manque d'encadrement pour les étudiants qui arrivent au cégep."

"Manque d'encadrement, aucune aide pour plus tard, transition secondaire cégep trop brutal, nous sommes laissés à nous-même sans support moral et financier."

"Manque de compétition dans les programmes. Il y a relâche au niveau de la qualité d'enseignement. Il devrait y avoir aux moins deux cégeps qui donnent (le programme X)."

"Mes cours de concentration seront très utiles et le français aussi. Éducation et philosophie je m'en fous."

"Mes problèmes durant les études sont dû à mon manque de motivation."

"Mettre optionnel les cours de philosophie et d'éducation physique."

"Mon ancien programme fût une erreur et ainsi je compte réussir de plein fouet mon prochain programme."

"Mon but c'est d'avoir un DEC pour que si un jour je veux changer de métier je le pourrai."

"Mon choix ne s'arrête pas sur un domaine particulier dans les arts en ce qui concerne l'université je me dirige en théologie."

"Je ne sais pas quoi faire dans la vie. Je trouve que l'école (secondaire et professionnel) ne nous donne pas assez d'informations sur les professions. Il faut décider trop vite."

"On me considère comme exclu de la société car je ne regarde jamais la télévision, dû à mon hockey et mon travail."

"On arrive au cégep on ne sait pas ce qu'on veut faire, on perd du temps dans notre première année, et on est ensuite pénalisé pour les programmes contingentés."

"On devrait se pencher sur l'opinion de l'élève, lui apprendre à fonder son opinion sur des bases solides et non se concentrer sur l'étude des philosophes."

"On devrait, apprendre notre métier dès l'âge ou l'on reconnaît nos aptitudes."

"On dirait qu'on apprend rien au cégep, mais quand vient le temps de répondre au questionnaire, être méthodique, engager une conversation, on se rend compte qu'on en sait beaucoup."

"On nous encourage à continuer, alors qu'il y a un contrôle sur le nombre de finissants!!! Je suis content de pouvoir avoir de l'aide financièrement du gouvernement."

"On se sent perdu dans les choix de carrière nombreux. Un encadrement personnalisé serait bien. J'ai le sentiment d'apprendre des choses qui ne me seront pas utiles dans le futur."

"Les orienteurs ne sont pas satisfaisants, certains API sont incompétents."

"Parfois il est difficile de gérer son temps et d'être efficace au travail comme à l'école, des fois on en souffre."

"Il n'y a pas assez de liberté pour faire modifier nos horaires."

"Il n'y a pas assez de vie culturelle et de programmes de support assez intensifs."

"Il n'y a pas beaucoup d'informations sur le marché du travail au cégep. Cela est difficile de faire un choix de métier."

"Pas assez d'informations. J'ai fait deux ans en sciences humaines, un an pour devenir policier et maintenant je veux aller en arts plastiques, mais cette fois je crois que c'est le bon choix."

"Je pense qu'il y a des cours qui ne me seront jamais utiles plus tard, comme philosophie et quelques français (théâtre)."

"Plusieurs cours au cégep n'ont presque pas ou peu de contenu. Mais cela dépend des professeurs. C'est frustrant de ne rien apprendre dans un cours."

"Possibilité d'avoir des équipes de travail dans le programme qu'on étudie avec des gens qu'on se sent bien ou ami. Soutient dans les matières plus difficiles à saisir tel que la chimie, la biologie et les mathématiques."

"Pour moi l'école ce n'est pas pour avoir un emploi plus tard (m'en fous du travail). Je viens à l'école parce que j'aime apprendre, je ne suis pas pressé de finir mes études."

"Pour moi les études c'est très important. Les cours au collège sont très difficiles, car je désire entrer dans un domaine contingenté à l'université, donc je donne toujours mon maximum."

"Les professeurs devraient avoir plus de temps pour les étudiants, car c'est la base de notre cheminement scolaire et professionnel. Certains s'en foutent."

"Les professeurs ne prennent pas le temps de nous aider et leur matière est complexe et mal expliquée."

"Les professeurs ne se consultent pas assez pour les travaux en fin de session, donc c'est le bordel en fin de session."

"Pas assez de cours qui aident dans le choix de carrière universitaire. C'est pas avec un cours d'analyse de la bande dessinée que je vais acquérir un emploi."

"Perte de motivation, ma moyenne a baissé par manque de travail et de temps. On devrait au début savoir que la cote z n'est pas affecté si on prend plus de temps pour faire notre DEC."

"Peut-on mettre un professeur d'électro. dehors."

"Pour les cours des techniques on devrait éliminer un cours de philosophie et de français qui retardent notre cheminement, notre horaire est déjà chargé."

"Pour les techniques, ils devraient étudier plus le vouloir des étudiants que les notes antérieures. Ça pourrait aider certains qui veulent réussir."

"Les programmes ne permettent pas assez de constater notre futur emploi, ce qui pourrait être, en visitant des usines."

"Quand on fait la bêtise de quitter l'école trop tôt on se rend compte à quel point c'est important."

"Quand on étudie dans ce qu'on veut étudier on aime cela."

"Que vais-je faire avec un DEC général et avec un BAC en sciences humaines? Je ne sais pas quoi étudier pour avoir un emploi dans le futur. Je vais me débrouiller mais c'est pas facile."

"Quand j'encercle tout semble négatif, c'est ce que je ressens. Je n'ai pas l'impression d'être à ma place au cégep, mes notes ont baissé et je manque de motivation."

"Quand une personne a un avertissement de l'article 33, ne devrions-nous pas faire suivre un cheminement et rencontrer la personne?"

"Que le gouvernement redonne à l'école la place qui lui revient, sans qu'on soit obligé de travailler et étudier. Le temps que je mets à travailler est souvent mon temps d'étude. Prêts et bourses, c'est trop long avant de voir la couleur de l'argent, on a déjà sacrifié trop de temps à travailler."

"Quelques fois je me demande si mon programme sera utile pour mon choix de carrière."

"Retour aux études à 34 ans, j'ai deux enfants et je suis beaucoup plus motivé que lorsque j'étais jeune."

"Raccourcir la longueur des DEC. Enlever les cours inutiles à notre formation comme philosophie."

"C'est regrettable de devoir faire ma technique sur quatre ans, parce que j'ai dû prendre des cours de récupération en français et je n'ai pas mes mathématiques 534."

"C'est ridicule de mettre six heures de cours en ligne. Je risque de couler un cours à cause de cela. Il faut changer cela. Le reste des heures c'est OK."

"Je suis satisfaite du cheminement et surtout de la façon dont sont encadrés les étudiants au cégep."

"Si dans le secteur professionnel il n'y avait pas de cours de philosophie et de cours complémentaires, cela réduirait les heures de travail à la maison."

"J'ai suivi des études musicales en parallèle avec le cégep les trois premières sessions, mais cela est très très très exigeant."

"Supprimer les cours comme philosophie et élaborer un meilleur programme pour les cours de français."

"Le système collégial privé m'a très bien servi. Les professeurs on su exploiter mes capacités. J'apprécie cette étape de ma vie scolaire."

"Si s'était à refaire, je ne perdrais pas mon temps à changer de programme pour rien puisque je suis revenue à mon premier choix."

"Si je pouvais...($), je passerais toute ma vie à l'école, j'aime apprendre."

"Si je réponds comme un gars qui est sur le bord du suicide, c'est parce que je déteste les sciences humaines, c'est une perte de temps, l'an prochain ça sera le théâtre."

"Si on pouvait avoir des prêts et bourses on ne serait pas obligé de faire des heures de fou pendant l'école."

"Sur mon DEC, il sera mentionné DEC en sciences humaines, alors que j'étais en communication; je trouve ça choquant, ça ne me distingue pas des autres."

"J'ai terminé mes études en 83, j'ai travaillé pendant quatre ou cinq ans et je suis de retour aux études pour changer d'emploi."

"C'est très important d'étudier, quand on est presque certain d'avoir un emploi dans son domaine, il ne faut pas tourner en rond."

"Je suis très motivée pour mes études en techniques d'hygiène dentaire, car certains sont placés aussitôt qu'ils terminent et de plus c'est un bon salaire."

"Très désolant de ne pas avoir accès au programme contingenté à l'université."

"Trop de cours pas session. L'étude général se fait au secondaire, mais rendu au cégep on devrait étudier dans notre domaine, pas étudier des cours généraux."

"Il y a trop de cours qui ne sont pas nécessaires à nos programmes et qui retardent notre entrée sur le marché du travail."

"Il y a trop de travail dans certains cours. J'ai parfois des problèmes à arriver avec l'échéancier. Le cégep, le travail et la famille c'est trop."

"Je trouve que le cégep est une perte de temps. On est les seuls au monde à avoir des cégeps, si c'est si bon que cela d'autres pays l'auraient adopté."

"Très long."

"Un retour à l'école (collégial) est sûrement une plus grande motivation que de passer immédiatement du secondaire au collégial."

"Une lecture du rapport Parent serait sans doute utile à beaucoup d'étudiants."

"Une bonne organisation, planification et c'est facile de coordonner les études collégiales et un travail rémunéré et enrichissant."

"Un changement de cégep à Noël a changé beaucoup mes habitudes de vie (sport)."

"Un des problèmes au collégial est que les professeurs s'imaginent être seuls au monde, ils croient que nous ne suivons que leur cours."

"Un jour, il y a des chances que je découvre quelque chose de bien pour l'espèce humaine."

"Un retour aux études se faisant assez difficilement (travail durant quatorze ans.)"

"Un retour à l'école après quinze ans. J'ai quitté le cégep en 76 pour des difficultés personnelles et financières, je ne savais pas ce que je voulais faire."

"La vie au cégep n'est pas si différente quand on sait gérer notre temps et s'impliquer dans la vie étudiante."

"Il faut vivre au jour le jour en consacrant ce qu'on croit utile aux études mais il faut se garder du temps pour se payer du bon temps et se reposer les méninges."

"Tout est correct."

"Tout va bien!"

ANNEXE V

TABLEAUX

COMPLÉMENTAIRES

Tableau 41

Régressions logistiques, variable dépendante: échelle 4.1, signification du travail (complément).

Variables indépendantes	1ère étape			2ième étape			3ième étape			4ième étape			5ième étape			6e étape			7e étape		
	clas.: 57,02			clas.: 56,80			clas.: 57,49			clas.: 58,80			clas.: 58,32			clas.: 58,60			clas.: 64,75		
	G. of fit: 0,4435			G. of fit: 0,4355			G. of fit: 0,4134			G. of fit: 0,4038			G. of fit: 0,3824			G. of fit: 0,3752			G. of fit: 0,3734		
	E.T.	Wald	R	E.T.	Wald	R	E.T.	Wald	R	E.T.	Wald	R	E.T.	Wald	R	E.T.	Wald	R	E.T.	Wald	R
Filles	0,10	31,02	0,11	0,10	30,44	0,11	0,12	13,58	0,08	0,12	14,31	0,08	0,12	13,76	0,08	0,12	14,58	0,09	0,12	10,84	0,07
Mère/sec.	0,13	0,75	0,00	0,13	0,28	0,00	0,16	0,49	0,00	0,16	0,55	0,00	0,16	0,41	0,00	0,16	0,42	0,00	0,17	0,24	0,00
Mère/col.	0,16	0,86	0,00	0,16	0,74	0,00	0,19	1,77	0,00	0,19	1,92	0,00	0,19	1,47	0,00	0,19	1,32	0,00	0,20	1,05	0,00
Mère/uni.	0,18	2,31	-0,01	0,18	3,14	-0,02	0,22	2,73	-0,02	0,22	2,57	-0,02	0,23	2,69	-0,02	0,23	2,81	-0,02	0,23	2,76	-0,02
Père/sec.	0,13	1,17	0,00	0,13	0,99	0,00	0,16	0,73	0,00	0,16	0,50	0,00	0,16	0,54	0,00	0,16	0,59	0,00	0,17	1,00	0,00
Père/col.	0,16	0,75	0,00	0,16	1,25	0,00	0,19	1,43	0,00	0,19	1,96	0,00	0,20	1,75	0,00	0,20	1,70	0,00	0,20	1,36	0,00
Père/uni.	0,15	1,57	0,00	0,15	1,21	0,00	0,18	1,05	0,00	0,18	0,49	0,00	0,18	0,67	0,00	0,19	0,67	0,00	0,19	1,47	0,00
Q37_5				0,10	0,48	0,00	0,12	2,42	0,02	0,12	2,63	0,02	0,13	0,43	0,00	0,13	0,31	0,00	0,14	0,32	0,00
Cote/sec.							0,01	0,47	0,00	0,01	0,06	0,00	0,01	0,09	0,00	0,01	0,02	0,00	0,01	0,04	0,00
Formatio										0,13	3,63	-0,03	0,13	3,49	-0,03	0,13	3,59	-0,03	0,13	1,02	0,00
Travail													0,15	1,30	0,00	0,22	0,03	0,00	0,22	0,01	0,00
Chômeurs													0,18	0,80	0,00	0,18	0,77	0,00	0,19	0,30	0,00
Q30																0,01	1,62	0,00	0,01	1,78	0,00
Q16																			0,14	39,85	0,15
Constant	0,12	7,42		0,13	-7,05		0,44	0,15		0,44	0,30		0,468	0,16		0,46	0,28		0,27	11,63	

Tableau 42

Régressions logistiques, variable dépendante: échelle 5.1, engagement dans les études (complément).

Variables indépendantes	1ère étape			2ème étape			3ème étape			4ème étape			5ème étape			6ème étape			7ème étape			8ème étape		
	clas.: 59,35			clas.: 57,91			clas.: 59,30			clas.: 60,16			clas.: 59,09			clas.: 59,23			clas.: 61,65			clas.: 71,89		
	G. of fit: 0,4429			G. of fit: 0,4417			G. of fit: 0,4155			G. of fit: 0,4080			G. of fit: 0,3983			G. of fit: 0,3835			G. of fit: 0,3832			G. of fit: 0,3642		
	E.T.	Wald	R	E.T.	Wald	R	E.T.	Wald	R	E.T.	Wald	R	E.T.	Wald	R	E.T.	Wald	R	E.T.	Wald	R	E.T.	Wald	R
Filles	0,10	60,76	0,15	0,10	57,68	0,15	0,12	34,29	0,14	0,12	35,65	0,14	0,12	36,93	0,14	0,12	33,05	0,14	0,12	29,29	0,13	0,14	12,67	0,08
Mère/sec.	0,13	0,05	0,00	0,13	0,26	0,00	0,17	0,21	0,00	0,16	0,25	0,00	0,17	0,35	0,00	0,17	0,36	0,00	0,17	0,33	0,00	0,19	0,01	0,00
Mère/col.	0,16	0,12	0,00	0,16	0,10	0,00	0,20	0,56	0,00	0,20	0,48	0,00	0,19	0,29	0,00	0,20	0,13	0,00	0,20	0,14	0,00	0,22	0,00	0,00
Mère/uni.	0,18	0,14	0,00	0,18	0,25	0,00	0,22	0,02	0,00	0,23	0,04	0,00	0,23	0,03	0,00	0,22	0,07	0,00	0,23	0,11	0,00	0,25	0,01	0,00
Père/sec.	0,13	0,10	0,00	0,13	0,18	0,00	0,16	0,61	0,00	0,16	0,88	0,00	0,16	0,81	0,00	0,16	0,99	0,00	0,17	0,70	0,00	0,18	0,38	0,00
Père/col.	0,16	0,98	0,00	0,16	0,21	0,00	0,19	0,15	0,00	0,20	0,02	0,00	0,20	0,04	0,00	0,20	0,02	0,00	0,20	0,09	0,00	0,21	0,10	0,00
Père/uni.	0,15	0,17	0,00	0,15	0,55	0,00	0,18	0,07	0,00	0,18	0,01	0,00	0,19	0,01	0,00	0,19	0,01	0,00	0,19	0,50	0,00	0,21	0,04	0,00
Q37_5				0,10	13,85	-0,07	0,12	3,46	-0,03	0,12	3,25	-0,02	0,13	1,22	0,00	0,13	0,70	0,00	0,14	0,78	0,00	0,15	0,07	0,00
Cote/sec.							0,01	22,61	0,11	0,01	26,14	0,12	0,01	25,23	0,12	0,01	21,20	0,11	0,01	21,52	0,11	0,01	16,94	0,08
Formation										0,13	4,77	-0,04	0,13	3,92	-0,03	0,13	3,61	-0,03	0,13	1,81	0,00	0,14	0,05	0,00
Travail													0,14	2,77	-0,02	0,23	2,42	0,02	0,23	2,07	0,01	0,25	0,30	0,00
Chômage													0,18	2,38	-0,02	0,18	2,50	-0,02	0,19	1,96	0,00	0,20	0,70	0,00
Q30																0,01	12,12	-0,08	0,01	11,49	-0,08	0,01	5,38	-0,04
Q16																			0,13	22,48	0,11	0,15	2,25	0,01
Échelle 5.2																						0,14	59,44	0,19
Échelle 5.3																						0,15	47,85	0,17
Constant	0,12	8,99		0,13	1,30		0,45	25,15		0,45	26,86		0,47	22,41		0,47	19,21		0,49	27,59		0,55	40,30	

Tableau 43

Régressions logistiques, variable dépendante: échelle 5.2, instrumentalité des études (complément).

Variables indépendantes	1ère étape			2ième étape			3ième étape			4ième étape			5ième étape			7ième étape			8ième étape		
	clas.: 57,74			clas.: 57,91			clas.: 56,50			clas.: 59,08			clas.: 58,77			clas.: 59,62			clas.: 64,75		
	G. of fit: 0,4483			G. of fit: 0,4417			G. of fit: 0,4207			G. of fit: 0,4169			G. of fit: 0,982			G. of fit: 0,3861			G. of fit: 0,3734		
	E.T.	Wald	R	E.T.	Wald	R	E.T.	Wald	R	E.T.	Wald	R	E.T.	Wald	R	E.T.	Wald	R	E.T.	Wald	R
Filles	0,10	26,81	0,10	0,09	26,53	0,10	0,12	15,56	0,09	0,12	17,78	0,10	0,12	18,51	0,10	0,12	16,00	0,09	0,12	13,50	0,08
Mère/sec.	0,13	4,47	0,03	0,13	5,10	0,02	0,16	4,60	0,04	0,17	5,03	0,04	0,17	5,54	0,05	0,17	5,54	0,05	0,17	4,90	0,04
Mère/col.	0,15	1,70	0,00	0,15	1,75	0,00	0,19	0,06	0,00	0,19	-0,02	0,00	0,19	0,00	0,00	0,20	0,04	0,00	0,20	0,01	0,00
Mère/uni.	0,18	0,67	0,00	0,18	0,62	0,00	0,22	0,08	0,00	0,22	0,03	0,00	0,22	0,03	0,00	0,22	0,01	0,00	0,23	0,00	0,00
Père/sec.	0,13	0,08	0,00	0,13	0,00	0,00	0,16	0,00	0,00	0,16	0,09	0,00	0,16	0,06	0,00	0,16	0,11	0,00	0,17	0,00	0,00
Père/col.	0,16	0,01	0,00	0,16	0,04	0,00	0,19	0,18	0,00	0,20	0,00	0,00	0,20	0,00	0,00	0,20	0,00	0,00	0,20	0,04	0,00
Père/uni.	0,14	0,35	0,00	0,15	0,60	0,00	0,18	1,11	0,00	0,19	0,14	0,00	0,19	0,12	0,00	0,19	0,12	0,00	0,19	0,43	0,00
Q37_5				0,10	1,60	0,00	0,12	0,09	0,00	0,12	0,03	0,00	0,13	0,15	0,00	0,13	0,39	0,00	0,14	0,47	0,00
Cote/sec.							0,01	2,64	0,02	0,00	6,40	0,05	0,01	6,31	0,05	0,01	4,64	0,04	0,01	5,20	0,04
Formation										0,13	17,46	-0,10	0,13	16,44	-0,09	0,13	16,07	-0,09	0,14	10,48	-0,07
Travail.													0,14	1,81	0,00	0,22	1,93	0,00	0,23	1,57	0,00
Chômeurs													0,18	0,31	0,00	0,18	0,36	0,00	0,19	0,21	0,00
Q30																0,01	9,36	-0,07	0,01	9,60	-0,06
Q16																			0,14	52,95	0,17
Constant	0,12	0,18		0,13	0,00		0,44	3,10		0,44	4,46		0,46	3,69		0,47	2,59		0,49	9,52	

Tableau 44

Régressions logistiques, variable dépendante: échelle 5.3, intérêt pour les études (complément).

Variables indépendantes	1ère étape			2ième étape			3ième étape			4ième étape			5ième étape			6ième étape			7ième étape		
	clas.: 59,86			clas.: 60.96			clas.: 60.59			clas.: 61,48			clas.: 60,99			clas.: 61,65			clas.: 65,64		
	G. of fit: 0,4439			G. of fit: 0,4417			G. of fit: 0,4621			G. of fit: 0,4255			G. of fit: 0,4075			G. of fit: 0,3982			G. of fit: 0,3754		
	E.T.	Wald	R	E.T.	Wald	R	E.T.	Wald	R	E.T.	Wald	R	E.T.	Wald	R	E.T.	Wald	R	E.T.	Wald	R
Filles	0,10	60,42	0,15	0,10	54,67	0,15	0,10	59,28	0,15	0,12	45,58	0,16	0,12	45,45	0,16	0,12	42,25	0,15	0,13	36,74	0,15
Mère/sec.	0,13	0,18	0,00	0,14	0,42	0,00	0,14	0,83	0,00	0,17	0,01	0,00	0,17	0,01	0,00	0,17	0,00	0,00	0,17	0,00	0,00
Mère/col.	0,16	33,35	-0,02	0,16	3,11	-0,02	0,16	2,24	-0,01	0,20	2,29	-0,01	0,20	2,26	-0,01	0,20	1,91	0,00	0,20	2,21	-0,01
Mère/uni.	0,18	0,05	0,00	0,19	0,18	0,00	0,18	0,82	0,00	0,23	1,07	0,00	0,23	1,00	0,00	0,23	1,13	0,00	0,24	1,42	0,00
Père/sec.	0,13	0,01	0,00	0,13	0,01	0,00	0,14	0,21	0,00	0,16	2,77	0,02	0,17	2,59	0,02	0,17	20,76	0,02	0,17	1,98	0,00
Père/col.	0,16	0,09	0,00	0,16	0,05	0,00	0,17	0,06	0,00	0,20	0,53	0,00	0,20	0,36	0,00	0,20	0,40	0,00	0,20	0,14	0,00
Père/uni.	0,15	0,04	0,00	0,15	0,26	0,00	0,16	0,07	0,00	0,18	0,18	0,00	0,19	0,12	0,00	0,19	0,12	0,00	0,20	0,05	0,00
Q37_5				0,10	14,62	-0,07	0,10	13,81	-0,07	0,12	8,14	-0,06	0,14	10,01	-0,07	0,14	8,94	-0,06	0,14	9,46	-0,07
Formation							0,10	26,03	-0,10	0,13	17,96	-0,10	0,13	17,39	-0,10	0,13	17,21	-0,10	0,14	11,52	-0,08
Cote/sec.										0,01	2,91	0,02	0,01	2,88	0,02	0,01	2,01	0,00	0,01	2,29	0,01
Travail.													0,15	0,50	0,00	0,23	4,94	0,04	0,23	4,36	0,04
Chômeurs													0,18	3,48	-0,03	0,19	3,57	-0,03	0,19	3,09	-0,02
Q30																0,01	5,57	-0,05	0,01	5,36	-0,05
Q16																			0,14	47,32	0,17
Constant	0,12	0,19		0,13	1,38		0,14	6,77		0,45	1,09		0,47	0,80		0,47	0,42		0,50	4,28	

Tableau 45

Régressions logistiques, variable dépendante: clarté de l'orientation (complément).

Variables indépendantes	1ère étape			2ième étape			3ième étape			4ième étape			5ième étape			6ième étape			7ième étape		
	class.: 72,08			class.: 71,78			class.: 71,17			class.: 70,98			class.: 71,17			class.: 71,17			class.: 71,89		
	G. of fit: 0,4533			G. of fit: 0,4299			G. of fit: 0,4158			G. of fit: 0,4109			G. of fit: 0,3960			G. of fit: 0,3885			G. of fit: 0,3418		
	E.T.	Wald	R	E.T.	Wald	R	E.T.	Wald	R	E.T.	Wald	R	E.T.	Wald	R	E.T.	Wald	R	E.T.	Wald	R
Filles	0,11	7,51	0,05	0,11	5,83	0,04	0,12	5,18	0,05	0,13	6,69	0,06	0,13	6,34	0,05	0,13	6,26	0,05	0,14	0,66	0,00
Mère/sec.	0,15	0,16	0,00	0,15	0,08	0,00	0,18	0,21	0,00	0,18	0,22	0,00	0,18	0,25	0,00	0,18	0,25	0,00	0,19	0,01	0,00
Mère/col.	0,17	1,43	0,00	0,17	1,42	0,00	0,21	0,00	0,00	0,21	0,01	0,00	0,21	0,03	0,00	0,21	0,03	0,00	0,22	0,05	0,00
Mère/uni.	0,20	3,11	-0,02	0,20	3,08	-0,02	0,24	1,65	0,00	0,24	1,36	0,00	0,24	1,46	0,00	0,24	1,45	0,00	0,24	1,16	0,00
Père/sec.	0,15	1,20	0,00	0,15	1,37	0,00	0,18	2,62	0,02	0,18	3,48	0,03	0,18	2,66	0,02	0,18	2,66	0,02	0,18	2,18	0,01
Père/col.	0,17	0,99	0,00	0,18	1,14	0,00	0,21	1,73	0,00	0,21	3,02	0,03	0,22	2,27	0,01	0,22	2,27	0,01	0,23	1,50	0,00
Père/uni.	0,16	0,01	0,00	0,16	0,00	0,00	0,19	1,13	0,00	0,20	2,82	0,02	0,20	2,33	0,02	0,20	2,33	0,01	0,21	2,54	0,02
Q37_5				0,11	0,74	0,00	0,13	0,23	0,00	0,13	0,31	0,00	0,15	0,11	0,00	0,15	0,11	0,00	0,15	0,10	0,00
Cote/sec.							0,01	0,64	0,00	0,01	0,01	0,00	0,01	0,01	0,00	0,01	0,01	0,00	0,01	0,52	0,00
Formation										0,15	14,99	-0,09	0,15	14,36	0,00	0,15	14,35	-0,09	0,15	7,45	-0,06
Travail.													0,16	0,06	0,00	0,24	0,01	0,00	0,25	0,16	0,00
Chômeurs													0,20	1,54	0,00	0,19	1,55	0,00	0,21	0,84	0,00
Q30																0,01	0,01	0,00	0,01	0,22	0,00
Échelle 4.1																			0,15	11,77	0,08
Échelle 5.1																			0,15	1,46	0,00
Échelle 5.2																			0,16	10,98	0,08
Échelle 5.3																			0,16	8,80	0,07
Constant	0,13	37,80		0,15	25,54		0,48	3,48		0,48	2,48		0,50	3,71		0,50	3,69		0,52	0,86	

Tableau 46

Régressions logistiques, variable dépendante: aspiration universitaire (1) ou non (0) (complément).

Variables indépendantes	1ère étape			2ième étape			3ième étape			4ième étape			5ième étape			6ième étape		
	% correct: 62.53			% correct: 62.38			% correct: 67,27			% correct: 67,40			% correct: 67,38			% correct: 69,12		
	G. of fit: 0,4729			G. of fit: 0,4766			G. of fit: 0,5591			G. of fit: 0,5408			G. of fit: 0,5142			G. of fit: 0,5059		
	E.T.	Wald	R	E.T.	Wald	R	E.T.	Wald	R	E.T.	Wald	R	E.T.	Wald	R	E.T.	Wald	R
Filles	0,10	16,52	0,08	0,10	15,04	0,07	0,13	19,86	0,11	0,13	19,12	0,10	0,13	17,59	0,10	0,13	11,66	0,08
Mère\sec.	0,13	12,88	0,07	0,13	12,05	0,07	0,17	4,55	0,04	0,17	4,46	0,04	0,17	4,48	0,04	0,18	5,33	0,05
Mère\col.	0,16	16,31	0,08	0,16	15,65	0,08	0,21	3,83	0,03	0,21	4,04	0,04	0,21	4,34	0,04	0,21	4,88	0,04
Mère\uni.	0,19	13,44	0,07	0,19	11,38	0,06	0,25	2,05	0,01	0,25	2,06	0,01	0,25	2,20	0,01	0,25	2,03	0,00
Père\sec.	0,13	2,53	0,01	0,13	2,30	0,01	0,17	1,47	0,00	0,17	1,33	0,00	0,16	1,42	0,00	0,17	0,62	0,00
Père\col.	0,16	4,41	0,03	0,16	4,95	0,04	0,20	0,49	0,00	0,20	0,42	0,00	0,20	0,48	0,00	0,21	0,54	0,00
Père\uni.	0,16	40,31	0,13	0,16	36,61	0,12	0,21	23,57	0,12	0,20	22,68	0,11	0,21	22,85	0,11	0,21	22,07	0,11
Q37-5				0,10	1,09	0,00	0,13	0,44	0,00	0,15	0,38	0,00	0,15	0,24	0,00	0,15	0,19	0,00
Cote/sec.							0,01	68,58	0,20	0,01	67,90	0,20	0,01	64,74	0,20	0,01	61,91	0,20
Travail.										0,16	0,01	0,00	0,24	1,24	0,00	0,24	1,21	0,00
Chômeurs										0,20	0,01	0,00	0,19	0,00	0,00	0,20	0,32	0,00
Q30													0,01	2,54	-0,02	0,01	1,40	0,00
Échelle 4.1																0,14	0,00	0,00
Échelle 5.1																0,15	4,43	0,04
Échelle 5.2																0,16	0,03	0,00
Échelle 5.3																0,16	2,26	0,01
Constant	0,12	19,65		0,14	8,88		0,25	48,00		0,27	40,57		0,27	39,41		0,29	47,78	

Tableau 47

Régressions linéaires, variable dépendante: nombre de périodes de cours à l'hiver 1992 (complément).

Variables indépendantes	1ère étape		2e étape		3e étape		4e étape		5e étape		6e étape		7e étape	
	Mult. R: 0,05		Mult. R: ,10		Mult. R: ,19		Mult. R: ,40		Mult.R: ,41		Mult. R: ,44		Mult. R: ,46	
	R^2ajust. 0,00		R^2ajust. ,00		R^2ajust. ,03		R^2ajust. ,15		R^2ajust. ,16		R^2ajust. ,19		R^2ajust. ,20	
	E.T. B	Beta	E.T. B	Beta	E.T. B	Beta	E.T. B	Beta	E.T. B	Beta	E.T. B	Beta	E.T. B	Beta
Filles	0,30	0,00	0,30	0,01	0,33	0,01	0,30	0,03	0,30	0,03	0,30	0,02	0,30	-0,00
Mère/sec.	0,40	0,05	0,40	0,04	0,45	0,04	0,42	0,04	0,42	0,05	0,42	0,05	0,41	0,05
Mère/col.	0,49	0,02	0,48	0,02	0,53	-0,04	0,50	-0,03	0,50	-0,01	0,49	-0,00	0,48	0,00
Mère/uni.	0,56	0,02	0,55	0,01	0,61	-0,01	0,57	0,00	0,57	0,01	0,56	0,01	0,55	0,01
Père/sec.	0,40	0,01	0,40	0,02	0,44	-0,03	0,42	0,00	0,41	-0,01	0,41	-0,00	0,41	-0,00
Père/col.	0,49	0,01	0,50	0,01	0,53	-0,05	0,50	0,00	0,50	-0,01	0,49	-0,01	0,49	-0,00
Père/uni.	0,46	-0,00	0,46	0,01	0,50	-0,06	0,47	0,01	0,47	0,01	0,47	0,00	0,46	0,00
Q37_5			0,30	-0,09	0,33	-0,05	0,31	-0,05	0,34	-0,02	0,33	-0,00	0,33	0,00
Cote/sec.					0,02	0,17	0,02	0,26	0,02	0,25	0,01	0,23	0,01	0,22
Formation							0,33	-0,37	0,33	-0,36	0,32	-0,36	0,32	-0,35
Chômeurs									0,46	-0,10	0,45	-0,10	0,45	-0,08
Travail.									0,37	-0,11	0,55	0,11	0,54	0,09
Q30											0,03	-0,28	0,03	-0,25
Échelle 5.1													0,33	0,04
Échelle 5.2													0,35	0,05
Échelle 5.3													0,36	0,05
Constant	0,36		0,41		0,63		0,58		0,62		0,62		0,64	

Tableau 48

Régressions logistiques, variable dépendante: prolongation des études au delà du temps prescrit (Q15_1= 1 si coché, complément).

Variables indépendantes	1ère étape			2ème étape			3ème étape			4ème étape			5ème étape			6ème étape			7ème étape			8ème étape		
	clas.: 58,02			clas.: 58,20			clas.: 65,39			clas.: 65,88			clas.: 65,30			clas.: 70,86			clas.: 70,70			clas.: 71,68		
	G. of fit: 0,4427			G of fit: 0,4317			G. of fit: 0,4281			G. of fit: 0,3712			G. of fit: 0,3596			G. of fit: 0,4729			G. of fit: 0,4470			G. of fit: 0,3848		
	E.T.	Wald	R	E.T.	Wald	R	E.T.	Wald	R	E.T.	Wald	R	E.T.	Wald	R	E.T.	Wald	R	E.T.	Wald	R	E.T.	Wald	R
Filles	0,10	46,14	0,13	0,09	41,01	0,13	0,13	45,23	0,16	0,13	48,64	0,16	0,13	50,39	0,17	0,14	46,63	0,16	0,14	44,59	0,16	0,14	28,70	0,13
Mère/sec.	0,13	1,02	0,00	0,13	1,50	0,00	0,17	1,13	0,00	0,17	1,32	0,00	0,17	1,73	0,00	0,18	0,67	0,00	0,18	0,71	0,00	0,19	0,35	0,00
Mère/col.	0,16	2,51	0,01	0,16	2,40	0,01	0,20	0,05	0,00	0,20	0,13	0,00	0,20	0,30	0,00	0,22	0,27	0,00	0,22	0,33	0,00	0,22	0,37	0,00
Mère/aut.	0,18	1,15	0,00	0,18	1,09	0,00	0,23	1,13	0,00	0,24	0,95	0,00	0,24	0,94	0,00	0,25	1,24	0,00	0,25	1,12	0,00	0,26	1,54	0,00
Père/sec.	0,13	0,00	0,00	0,13	0,00	0,00	0,17	3,77	-0,03	0,17	2,74	-0,02	0,17	3,32	-0,03	0,18	3,51	-0,03	0,18	3,39	-0,03	0,19	3,74	-0,03
Père/col.	0,16	0,07	0,00	0,16	0,20	0,00	0,20	6,86	-0,05	0,21	4,58	-0,04	0,21	5,32	-0,04	0,22	5,40	-0,05	0,22	5,29	-0,04	0,22	4,07	-0,04
Père/aut.	0,15	0,61	0,00	0,15	0,51	0,00	0,19	3,39	-0,03	0,20	1,30	0,00	0,20	1,52	0,00	0,21	1,85	0,00	0,21	1,88	0,00	0,21	1,73	0,00
Q37_5				0,10	18,85	-0,08	0,13	2,23	-0,01	0,13	2,03	-0,00	0,14	0,85	0,00	0,15	0,71	0,00	0,15	0,56	0,00	0,15	0,22	0,00
Cote/sec.							0,01	103,60	0,24	0,01	114,74	0,26	0,01	110,03	0,25	0,01	71,72	0,21	0,01	70,33	0,20	0,01	64,61	0,20
Formation										0,13	16,39	-0,09	0,14	13,97	-0,08	0,15	0,01	0,00	0,15	0,05	0,00	0,16	0,06	0,00
Travailleurs													0,16	1,98	0,00	0,17	0,12	0,00	0,25	0,56	0,00	0,26	0,16	0,00
Châteurs													0,19	3,84	-0,05	0,20	1,48	0,00	0,20	1,53	0,00	0,21	0,73	0,00
Q19																0,01	79,43	0,22	0,01	74,09	0,21	0,01	66,38	0,20
Q30																			0,01	1,69	0,00	0,01	0,43	0,00
Échelle 5.1																						0,14	25,04	0,11
Échelle 5.2																						0,16	0,97	0,00
Échelle 5.3																						0,16	5,08	0,04
Constant	0,12	13,15		0,13	1,20		0,25	51,60		0,25	46,91		0,27	34,07		0,45	104,16		0,45	98,91		0,48	108,53	

Tableau 49

Régressions linéaires, variable dépendante: temps consacré à l'étude (complément).

Variables indépendantes	1ère étape		2e étape		3e étape		4e étape		5e étape		6e étape		7e étape	
	F= 11,10		F= 11,14		F= 13,34		F= 12,36		F= 10,70		F= 10,82		F= 12,98	
	p.= 0,00		p.= 0,00		p.= 0,00		p.= 0,00		p.= 0,00		p.= 0,00		p.= 0,00	
	E.T. B	Beta	E.T. B	Beta	E.T. B	Beta	E.T. B	Beta	E.T. B	Beta	E.T. B	Beta	E.T. B	Beta
Filles	0,27	0,18	0,27	0,18	0,31	0,20	0,32	0,21	0,32	0,20	0,32	0,19	0,31	0,19
Mère/sec.	0,36	0,01	0,37	0,03	0,44	0,04	0,44	0,04	0,44	0,04	0,43	0,04	0,44	0,04
Mère/col.	0,44	-0,05	0,44	-0,04	0,52	-0,06	0,52	-0,06	0,52	-0,06	0,52	-0,05	0,51	-0,04
Mère/uni.	0,51	0,02	0,50	0,03	0,59	0,01	0,59	0,01	0,59	0,01	0,59	0,01	0,59	0,02
Père/sec.	0,36	-0,02	0,36	-0,01	0,43	-0,01	0,43	-0,01	0,43	-0,02	0,43	-0,01	0,43	-0,02
Père/col.	0,45	0,01	0,48	0,02	0,51	0,01	0,52	0,01	0,52	-0,01	0,51	0,01	0,51	0,00
Père/uni.	0,42	0,06	0,42	0,06	0,49	0,04	0,49	0,05	0,49	0,04	0,49	0,04	0,49	0,04
Q37_5			0,27	-0,09	0,32	-0,05	0,32	-0,05	0,35	-0,05	0,35	-0,04	0,35	-0,04
Cote/sec.					0,02	0,20	0,02	0,21	0,02	0,20	0,01	0,19	0,02	0,15
Formation							0,34	-0,05	0,34	-0,05	0,34	-0,04	0,36	0,02
Chômeurs									0,48	-0,09	0,48	-0,09	0,48	-0,08
Travail.									0,39	-0,04	0,57	0,09	0,57	0,06
Q30											0,03	-0,16	0,03	-0,10
Q19													0,03	0,18
Constant	0,33		0,37	0,60			0,61		0,65		0,65		0,97	

Tableau 50

Régressions logistiques, variable dépendante: réussite de tous les cours à l'hiver 1992 (1) ou pas (0), complément.

Variables indépendantes	1ère étape			2ième étape			3ième étape			4ième étape			5ième étape			6ième étape			7ième étape		
	class.: 57,46			class.: 57,26			class.: 63,77			class.: 64,89			class.: 73,58			class.: 64,38			class.: 65,95		
	G. of fit: 0,4348			G. of fit: 0,4275			G. of fit: 0,5583			G of fit: 0,5497			G. of fit: 0,5747			G of fit: 0,5412			G. of fit: 0,5864		
	E.T.	Wald	R	E.T.	Wald	R	E.T.	Wald	R	E.T.	Wald	R	E.T.	Wald	R	E.T.	Wald	R	E.T.	Wald	R
Filles	0,11	19,24	0,10	0,12	18,94	0,10	0,13	30,21	0,14	0,13	32,74	0,14	0,14	33,90	0,14	0,14	35,51	0,15	0,14	26,78	0,13
Mère/sec.	0,15	0,46	0,00	0,16	1,03	0,00	0,18	1,27	0,00	0,18	1,38	0,00	0,18	1,33	0,00	0,18	1,36	0,00	0,18	1,05	0,00
Mère/col.	0,18	0,10	0,00	0,19	0,10	0,00	0,21	0,14	0,00	0,21	0,07	0,00	0,22	0,03	0,00	0,22	0,04	0,00	0,22	0,00	0,00
Mère/uni.	0,21	1,53	0,00	0,22	1,80	0,00	0,25	0,41	0,00	0,25	0,44	0,00	0,25	0,28	0,00	0,25	0,25	0,00	0,25	0,13	0,00
Père/sec.	0,15	0,11	0,00	0,16	0,11	0,00	0,17	0,76	0,00	0,18	0,48	0,00	0,18	0,53	0,00	0,18	0,57	0,00	0,18	0,40	0,00
Père/col.	0,19	0,25	0,00	0,19	0,12	0,00	0,21	2,17	-0,01	0,22	1,14	0,00	0,22	1,12	0,00	0,22	1,19	0,00	0,22	1,17	0,00
Père/uni.	0,18	2,11	0,01	0,18	1,09	0,00	0,20	0,62	0,00	0,21	0,07	0,00	0,21	0,02	0,00	0,21	0,02	0,00	0,21	0,05	0,00
Q37_5				0,12	2,53	-0,02	0,13	0,01	0,00	0,14	0,01	0,00	0,15	1,17	0,00	0,15	0,99	0,00	0,15	1,41	0,00
Cote/sec.							0,01	112,19	0,27	0,01	119,17	0,28	0,01	117,19	0,27	0,01	118,97	0,28	0,01	107,75	0,26
Formation										0,14	8,77	-0,07	0,15	8,20	-0,06	0,15	8,27	-0,06	0,15	7,18	-0,06
Travail													0,17	7,19	-0,06	0,25	8,86	-0,07	0,25	10,14	-0,07
Chômage													0,20	1,52	0,00	0,20	1,49	0,00	0,21	0,99	0,00
Q30																0,01	2,50	0,02	0,01	3,84	0,03
Q26																			0,01	14,71	0,09
Constant	0,14	1,68		0,16	0,27		0,27	65,08		0,27	61,45		0,29	45,29		0,29	46,62		0,31	57,80	

Code de diffusion: 1532 - 0403